

Explicititer 106

Exploration d'un moment de cafouillis : quand les techniques se conjuguent pour expliciter un sentiment intellectuel

Sandra Nogry et Armelle Balas Chanel.

Le programme de recherche développé depuis plusieurs années par le Grex vise à mieux comprendre l'apport de la décentration pour décrire des aspects de l'activité difficilement accessible avec la technique classique de l'entretien d'explicitation¹ (Vermersch, 2012 ; Vermersch, 2013). Cette technique consiste à diviser son attention pour « se prendre soi-même comme cible attentionnelle » (Vermersch, 2013) de façon à produire un changement de point de vue sur sa propre expérience ; cette partie « dissociée » peut prendre différentes formes (voir la typologie proposée dans le numéro 102). Autour de cette technique, différentes questions se posent : jusqu'à quel niveau de finesse les techniques d'explicitation peuvent-elles favoriser la description d'un vécu ? Dans quelles situations la décentration ou technique des dissociés apporte-t-elle des connaissances nouvelles non accessibles avec d'autres techniques telles que l'entretien d'explicitation ? A quels types d'informations nouvelles cette technique permet-elle d'accéder ? Comment mettre en place un « dissocié » et mener l'entretien pour accéder à ces informations ?

Nous souhaitons aborder ici ces questions à partir d'un entretien réalisé ensemble lors d'un stage d'approfondissement orienté sur l'exploration des potentialités de cette technique (juillet 2012), entretien qui avait abouti à une description fine, riche d'informations nouvelles et instructives pour A. Nous avons ensuite réalisé un entretien sur l'entretien (V3), pour comprendre ce qui avait permis la verbalisation de ces nouvelles informations. Faute de temps en juillet 2012, nous avons réalisé ce nouvel entretien un an après (septembre 2013) à l'étage d'un café parisien tranquille. Ce nouvel entretien nous a beaucoup surprises : le dissocié qui nous avait paru si productif à la fin du V2 s'est révélé sous un autre jour... En était-il réellement un ? Etait-ce un leurre ? Et dans ce cas comment cette description si riche de nouvelles informations pour A a-t-elle pu se produire en V2 ?

La question que nous posons ici est : qu'est-ce qui, de l'explicitation ou du dissocié, a favorisé la production de ces nouvelles informations ?

Nous vous proposons donc, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de nous suivre à travers nos découvertes et réflexions successives.

¹ voir le dossier Dissocié <http://www.grex2.com/dossier-3.html>

Plan de l'article

Nous commencerons par présenter le premier entretien, des extraits de l'entretien (E1) au moment où les informations nouvelles sont mises en mots, complétés ensuite par deux remarques.

Nous étudierons ensuite, grâce à un deuxième entretien, comment s'est déroulé, pour A, la mise en place du dissocié lors du premier.

Puis nous reconstituerons comment A a accédé aux informations nouvelles et riches d'enseignement pour elle. (Une post-face de Pierre Vermersch a été ajoutée en fin d'article).

A/ Un entretien (V2²) pour décrire finement les effets perlocutoires d'une consigne

L'entretien mené en 2012 (V2) portait sur les effets perlocutoires d'une consigne donnée le matin même par Pierre Vermersch dans la salle principale de la bergerie (consigne des lieux de consciences). L'entretien a lieu 2 heures plus tard dans la pièce d'à côté. L'interviewée est un A expert et elle pratique l'auto-explicitation. Il s'agit donc ici d'un entretien « collaboratif », une forme d'accompagnement à l'auto-explicitation. Après 20 mn d'entretien, nous décidons d'approfondir un instant particulier de la matinée : l'effet perlocutoire sur A d'une phrase particulière énoncée par Pierre : « je vais vous proposer, ... de vous souhaiter », consigne qui crée de la confusion chez A. Pour explorer ce moment-là, A propose de mettre en place un témoin.

a/ Extrait de l'entretien (E1)

E1.130 B : qu'est-ce qui te revient

E1.131 A : ce qui me revient c'est, il me dit de vous souhaiter et, et il y a un temps qui passe là

E1.132 B : de vous souhaiter, tu entends « de vous souhaiter »

E1.133 A : hum

E1.134 B : et à ce moment-là, qu'est-ce qui vient à l'intérieur de toi, qu'est-ce qui se passe

E1.135 A : c'est le grand cafouillis

E1.136 B : le grand cafouillis

E1.137 A : c'est "comment je vais me souhaiter ?"

E1.138 B : comment je vais me souhaiter

E1.139 A : c'est le, "mais si c'est lui qui me le demande c'est pas moi qui vais me le souhaiter", c'est le... y'a, c'est pas sous cette forme-là, c'est peut-être ça qu'on pourrait aller creuser, c'est comment je perçois ce paradoxe, parce qu'il n'est pas du tout conceptualisé à ce moment-là, mais c'est vraiment

E1.140 B : si tu es d'accord, je te propose d'aller explorer tes sensations au moment où le « comment je vais me le souhaiter » apparaît

E1.141 A : mon sens corporel ?

E1.142 B : ton sens corporel (pause) je te laisse prendre le temps de retrouver ce moment-là dans dans toutes tes sensations

Installation d'un dissocié

E1.143 A : est-ce qu'on pourrait installer un témoin ?

E1.144 B : oui

E1.145 A : est-ce qu'on en a le temps ?

E1.146 B : on va le prendre, c'est vrai que j'aurais pu y penser moi-même

E1.147 A : on est en collaboration !

Négociation de la mission du dissocié

E1.148 B : donc si tu es d'accord, je te propose de ... donc d'installer une autre partie de toi qui aura pour mission de décrire les sensations que tu ressens

² Nous rappelons que le V2 est le vécu de l'entretien qui porte sur un moment passé V1 (ici, le moment où Pierre donne une consigne) mais qu'il s'agit du premier entretien, numéroté E1, le V3 est la description du vécu de A en V2, numéroté E2, pour suivre l'évolution proposée dernièrement (voir l'article de P. Vermersch, J. Crozier et M. Maurel dans le numéro 105). La retranscription ayant été numérotée d'abord par le numéro de la réplique avant l'initiale A ou B, nous l'avons laissée dans cet ordre, pensant que cela n'en gênerait ni la lecture ni la compréhension.

EI.149 A : le sens corporel

EI.150 B : le sens corporel, dans la pièce à côté

EI.151 A : que Armelle ressent à côté

EI.152 B : que Armelle ressent à côté au moment où Pierre dit « je vous propose de vous souhaiter »

Localisation et attribution de compétences par A

EI.153 A : humhum, alors je vais l'installer au dessus des deux visages sculptés, là, en hauteur, et je vais aussi lui donner la faculté, de, de ne pas seulement me regarder de l'extérieur parce qu'elle n'apprendrait rien, mais je vais lui donner aussi la faculté de, d'aller chercher dans le corps d'Armelle qui est assise là-bas son sens corporel.

EI.154 B : cet autre toi-même a donc la faculté de percevoir le sens corporel d'Armelle assise

dénomination

EI.155 A : oui tu peux l'appeler Armelle 2 parce que ça ça fonctionne bien avec moi

EI.156 B : d'accord, donc Armelle 2 perçoit le sens corporel d'Armelle, donc, qu'est-ce que tu peux nous dire

Description du dissocié par A

EI.157 A : j'ai besoin de dire d'abord comment est-ce qu'elle est déjà cette Armelle, elle est, c'est une petite Armelle, habillée comme moi maintenant, elle est assise dans le vide, assise comme s'il y avait un fauteuil, il n'y a pas de fauteuil, mais elle est là

EI.158 B : d'accord

Description des compétences de Armelle 2

EI.159 A : et voilà, elle regarde, et elle peut aller jusqu'à toucher, sentir, sentir

EI.160 B : sentir

EI.161 A : le sens corporel qu'il y a dans Armelle assise

EI.162 B : alors, quand elle sent le sens corporel d'Armelle assise

EI.163 A : alors il va falloir qu'elle le fasse (.) donc je lui laisse le temps de le faire, et puis tu peux lui parler en « tu », ce que je te propose c'est que tu lui parles à elle

EI.164 B : d'accord

Auto-adressage de la relance

EI.165 A : donc je lui demande « armelle, est-ce que tu serais d'accord pour me dire ce que tu perçois du sens corporel d'Armelle qui est assise là-bas »

EI.166 B : donc finalement tu fais de l'auto-explicitation d'Armelle

EI.167 A : oui parce que je sais comment il faut lui parler donc je le fais, d'accord ?

EI.168 B : je t'en pris (pause)

[22 mn 27]

Description du sens corporel d'Armelle

EI.169 A : (respiration) ce qui me vient c'est (.) dans le corps d'Armelle il y a une (.) sur le côté gauche, il y a, comment je pourrais décrire ça [geste]

EI.170 B : tu as fait un geste [reprise du geste]

EI.171 A : pour l'instant il y a une forme, voilà, [geste] sur le côté gauche pour l'instant il y a une forme qui est comme un œuf, mais une moitié d'œuf, comme un œuf, c'est-à-dire que c'est fermé, c'est, mais la moitié d'un œuf seulement

EI.172 B : la moitié d'un œuf [reprise de geste durant tout l'entretien]

EI.173 A : oui, c'est la moitié d'un œuf

EI.174 A : qu'est-ce qu'il y a d'autre à ce moment-là ? (pause) et ba il n'y a que ça justement (.) il y a la moitié d'un œuf ça a la couleur un peu comme un galet bien lisse, du gré, du granit, c'est taché de [le geste est repris et répété]

EI.175 B : °la moitié d'un œuf, qui a la couleur du granit° [reprise du geste]

EI.176 A : Et ça n'occupe que l'espace gauche

EI.177 B : et ça n'occupe que l'espace gauche

EI.178 A : et l'espace droit il est vide

EI.179 B : °l'espace droit est vide° je te propose de reprendre le geste qui est venu comme ça [reprise du geste]

EI.180 A : celui-là là [geste]

EI.181 B : qu'est-ce qui te vient quand heu

EI.182 A : qu'est-ce qui me vient ? c'est à la fois la solidité de ça (*côté gauche*), mais aussi ce côté plein qui indique un vide (*côté droit*) (.) donc là [geste] c'est bien plein là (*côté gauche*)(.) mais là c'est un vide (*côté droit*), il manque la partie droite

EI.183 B : il manque la partie droite

E1.184 A : humhum

E1.185 B : est-ce qu'il y a d'autres choses de ce que tu perçois en tant qu'Armelle 2 du sens corporel d'Armelle assise ?

E1.186 A : alors le sens corporel il est comme ça, et ce qu'elle perçoit cette Armelle 2 ? ce que je perçois moi Armelle 2, c'est qu'il y a à la fois un déséquilibre

E1.187 B : °un déséquilibre

E1.188 A : et un vide, et un vide (.) en terme de sensation, c'est (.) c'est pas désagréable cette partie-là, mais c'est vraiment déséquilibré, c'est comme si (.) [geste] voilà

E1.189 B : [reprise du geste]

E1.190 A : y'a rien, voilà y'a rien

E1.191 B : y'a rien (.) est-ce que tu es d'accord pour qu'on attribue une autre mission à Armelle 2 ?

E1.192 A : oui

Analyse et construction de sens associé à la description proposée

E1.193 B : est-ce qu'en tant qu'Armelle 2 tu peux nous dire ce que tu comprends de ce que vit Armelle au moment où elle vit ce demi-plein et ce demi-vider

E1.194 A : alors ce que je comprends en regardant Armelle et en percevant son sens corporel, c'est que sa tête comprend bien ce que Pierre dit, mais que son autre tête, celle qui est autrement intelligente ne comprend pas. La tête comprend les mots, comprend les... ça c'est clair, mais en même temps, sa tête-corps ne comprend pas [25mn45]

E1.195 B : et quand elle ne comprend pas, qu'est-ce qu'elle comprend ?

E1.196 A : elle comprend que sa tête-corps elle comprend que il faut laisser ce que sa tête comprend ; que c'est sa tête-corps qui va travailler et que ok sa tête-tête elle a compris mais que (.) on va laisser cet espace pour faire ce qu'il y a à faire, mais sans prendre en compte ce qui a existé, que sa tête a bien comprise

Retour à la description

E1.197 B : d'accord, et donc à ce moment-là, qu'est-ce qui se passe pour elle ?

E1.198 A : dans le sens corporel cet espace d'accueil, ce vide s'installe, et ce qui va venir doit pouvoir venir (.) et c'est là que (.) je vais continuer et je vais trouver la conscience qui est là devant moi comme un petit ballon [...]

b/ Un quiproquo qui produit des informations nouvelles

Dans la situation de référence (V1), Armelle identifie une situation de cafouillis, une situation de confusion difficile à décrire. B propose alors (E1 139) de décrire les sensations corporelles perçues à l'instant décrit (« au moment où le « comment je vais me le souhaiter » apparait"), dans l'intention d'aller vers une description chronologique des sensations corporelles. Ce choix paraissait alors pertinent car A avait elle-même précisé qu'au moment décrit, ce grand cafouilli n'était pas encore conceptualisé (relance E1 139 : « [...] parce qu'il n'est pas du tout conceptualisé à ce moment-là »). B a donc fait l'hypothèse d'un rôle du corps et des sensations corporelles dans l'émergence de la pensée et souhaitait les faire décrire en explicitation classique.

A comprend cette demande comme une invitation à la description de son sens corporel du V1, en référence à la technique du focusing (Gendlin³), qu'elle pratique régulièrement. B, qui ne connaît pas cette technique, suppose que A utilise simplement d'autres mots pour parler de la même chose... Malgré ce quiproquo, en faisant cette proposition à A, B ouvre un nouvel axe de description qui sera source d'informations nouvelles.

c/ Mise en place d'un dissocié

A propose de mettre en place un dissocié pour aller explorer ce moment de cafouillis (143). A et B définissent la mission du dissocié (159-164) et B s'aligne sur les étapes que A propose pour mettre en place un dissocié. C'est donc A qui fait l'essentiel du travail de mise en place en suivant les étapes prédéfinies antérieurement (mission, localisation, attribution de compétences, dénomination, description). B en position d'écoute active soutient A par ses reprises en écho des phrases et des

³ Eugène T. Gendlin, Focusing au centre de soi, Les éditions de l'Homme, Collection : Alter ego, 2006

gestes, afin de conduire à un ralentissement et à un maintien en prise à chaque étape. Cet accompagnement sera ensuite qualifié par A de « *juste* », « *le B s'efface sauf quand il est utile* ».

Concernant le type de dissocié mis en place, A envisage de mettre en place un témoin (« *cette partie de soi qui bien souvent observe de façon un peu décalée ce que je suis en train de vivre* », Vermersch, 2013). B propose de mettre en place « *une autre partie de toi* », et c'est finalement une « *petite Armelle* » qui s'installe.

A l'issue de cet entretien, il nous semble que la technique de décentration mise en place a permis d'accéder au sens corporel du A au moment de la consigne de Pierre, de ne plus se centrer sur l'activité mentale de A sur le moment (le cafouillis) et de découvrir ainsi ce qui avait facilité le déplacement de la conscience.

A la fin de cet entretien, je (A) suis à la fois enrichie et touchée par ce que je viens de découvrir sur mon fonctionnement en VI. Me vient à l'esprit les nombreux échanges que j'ai eu avec Pierre sur mon fonctionnement "cerveau gauche".

A la fin de cet entretien, je (B) suis très contente d'avoir réussi un exercice d'un genre nouveau : accompagner un A expert, lui offrir une écoute active, un soutien discret mais bien présent, en lui laissant la liberté dont elle a besoin ; l'émergence de cette description fine et porteuse de sens me conforte dans cette impression positive. J'ai également la sensation que nous venons de découvrir une nouvelle fonction des dissociés : donner accès à un sens corporel passé.

B/ Etude de la mise en place du dissocié dans le V2, par un deuxième entretien.

Afin de mieux comprendre la façon dont le dissocié avait permis un accès au sens corporel, nous avons conduit un entretien sur cette partie de l'entretien. Ce 2eme entretien (V3) visait à documenter différents aspects du vécu du premier entretien (V2) :

- (1) comment A savait-il qu'il ne pouvait pas aller plus loin dans la description de ce "cafouillis ?
- (2) comment s'est faite l'installation du dissocié ?
- (3) comment le dissocié a-t-il fonctionné quand il a informé sur le sens corporel de A ?

Lors de cet entretien (V3) nous avons avec nous la transcription du précédent entretien, que nous avons relue avant de nous retrouver au café, et auquel B se réfère de temps en temps pour retrouver une formulation exacte.

Extraits du V3 (*avec commentaires de A en italiques ajoutés au moment de l'écriture de cet article*)

a/ Comment A savait-il qu'il ne pouvait pas aller plus loin ?

A répond à cette question très clairement dès le début du V3 quand B l'invite à évoquer l'ante-début de la proposition de mettre un témoin :

E2.4 B : je te propose de revenir sur ce moment-là, et de revenir un petit peu avant même, le moment où tu me dis "là on pourrait mettre un témoin", ... prends tout le temps qu'il te faut

E2.5 A : donc là en fait je suis à la recherche de comment c'est là, je crois, de mon sens corporel, et... ce qui m'est revenu tout à l'heure quand on en parlait, ce qui m'est revenu c'est que j'étais comme si j'étais dans une attente de trouver l'occasion de poser un témoin. Et là... quand je dis, je ne sais plus ce que je dis, mais que je ne retrouve pas l'information, ça me paraît suffisamment peu explicite, je vais le dire comme ça, pour que je me dise intérieurement : « ça vaudrait peut-être le coup d'essayer là maintenant », et donc je te propose : « on pourrait peut-être mettre un témoin » parce que pendant l'entretien j'étais dans l'attente de ça ; voilà j'étais dans l'attente de ça, et là, je crois que je dis c'est fouillis

E2.6 B : c'est le cafouillis

E2.7 A : c'est le cafouillis (*en V1*) et là je perçois (*en V2*) qu'il doit y avoir plein de choses mais que ... en même temps il n'y a rien, il y a juste ce sentiment qu'il se passe plein de choses chez moi au moment où Pierre donne sa consigne et que je suis... dans une sorte de flottement... mais de flottement inconfortable, voilà, je suis pas bien et c'est le cafouillis, voilà. Donc c'est là à ce moment-là (*en V2*) que je me dis ça vaudrait le coup de mettre un témoin et je te le propose

b/ Comment se fait l'installation du dissocié ? Comment le dissocié fonctionne-t-il quand il informe sur le sens corporel de A ?

Nous allons voir que de fait ces 2 questions sont liées. Pour faciliter la compréhension et l'analyse, nous proposons une reconstruction du déroulement temporel des actes de A en faisant correspondre l'entretien en V2 et V3. (un extrait plus complet de V3 est en annexe)

C/ Reconstitution chronologique des actes de A lors de la mise en place du dissocié en V2, par la mise en parallèle des informations fournies par l'E1 et L'E2

E1 - 140 B : si tu es d'accord, je te propose d'aller explorer tes sensations au moment où le « comment je vais me le souhaiter » apparaît

E1 - 141 A : mon sens corporel ?

E2.12 B : à ce moment là je te donne une consigne t'invitant à ... à positionner un témoin pour explorer ton sens corporel, et donc, à ce moment là ?

E2.13 A : en lisant le texte tout à l'heure, j'ai vu le sens corporel point d'interrogation et je me suis rendue compte que heu probablement même si je ne l'ai pas revécu, il y avait « le sens corporel, tiens je ne m'attendais pas à ça »

E2.14 B : ha ! d'accord « tiens je ne m'attendais pas à ça », donc quand ça te vient « tiens je ne m'attendais pas à ça » qu'est-ce qu'il se passe pour toi à ce moment-là ?

E2.15 A : et bien il se passe que... il se passe que je me retrouve dans le bureau de Bernadette Lamboy, mentalement, et que c'est comme si ça me donnait une, une posture potentielle, une attitude potentielle, une activité potentielle, quelque chose d'autre que ce que j'avais fait jusqu'à maintenant

E2.16 B : quand tu es dans cette activité potentielle, à quoi ça correspond cette activité potentielle ?

E2.17 A : c'est une sorte de lâcher prise que j'ai l'habitude de faire chez Bernadette, de contacter mon sens corporel en fait, voilà c'est...

E2.18 B : donc tu te revois dans le bureau de Bernadette, tu recontactes cette possibilité de lâcher prise, donc tu as cette image qui te viens, est-ce qu'il y a des choses associées à cette image ?

[8mn]

E2.19 A : il me semble [...] que... quand je pense à ce moment là, me revient un moment de séance de supervision avec Bernadette où j'avais, à l'extérieur de moi, de l'eau avec des roseaux, quelque chose comme ça, comme si j'avais eu le flash de cette séance là et de ce moment-là où il y a de l'eau et qu'il y a des roseaux.

E2.20 B : quand tu as eu le flash de cette séance, qu'est-ce qui te vient à ce moment-là ?

E2.21 A : c'est tout, c'est-à-dire que en me demandant de me tourner vers mon sens corporel à la fois je suis surprise et à la fois je connecte ce que je sais faire en focusing par cette séance là, ce moment là comme si il y avait une expérience familière et fugace qui me venait. Mais du coup elle est rattaché à « les choses se font (.) sans moi » enfin avec moi, mais elles se font. Ce n'est plus moi qui mène, ce n'est plus moi qui cherche, mais il y a des choses qui viennent à moi.

E1 - 148 B : donc si tu es d'accord, je te propose de ... donc d'installer une autre partie de toi qui aura pour mission de décrire les sensations que tu ressens

E1 - 149 A : le sens corporel

E1 - 150 B : le sens corporel, dans la pièce à côté

E1 - 151 A : que Armelle ressent à côté

E1 - 152 B : que Armelle ressent à côté au moment où Pierre dit « je vous propose de vous souhaiter »

Localisation et attribution de compétences par A

E2.23 A : alors donc je dis le sens corporel, tu dois me répondre quelque chose, et puis tu me proposes de mettre un témoin et de le laisser se positionner ou quelque chose comme ça [...] toujours est-il que j'accepte puisque ça me va bien d'essayer, et je... je laisse... je laisse... c'est comme si mes yeux suivaient une courbe, et alors c'est marrant parce que c'est vraiment comme si c'était toujours la même courbe enfin cette fois là,

[...]

E2.25 A : quand je regarde ça, « une autre partie de toi qui aura pour mission d'explorer le sens corporel » quelque chose comme ça, je m'y mets pendant ce temps là (3s) toi tu proposes une autre partie de toi, et en fait c'est une Armelle entière qui est là, [...] je suis déjà dans le mot témoin, j'ai le mot témoin, je vais mettre un témoin, qui est une autre Armelle, d'ailleurs je te propose de l'appeler Armelle 2, donc c'est vraiment une autre Armelle, c'est pas une autre partie de moi, c'est vraiment une autre moi.

[...]

E2.31 B : et quand tu es déjà en train de laisser partir qu'est-ce qui se passe ?

E2.31' A : ha : alors là et un peu plus tard, il y a donc comme si je suivais un, un chemin devant mes yeux, comme si mes yeux suivaient un chemin, que je cherche intérieurement à quel endroit il serait pertinent de poser ce témoin,

E2.32 B : tes yeux cherchent un chemin, suivent un chemin

E2.33 A : oui, enfin je ne suis pas sûre qu'ils se déplacent, c'est mentalement. Enfin même maintenant mes yeux là suivent le chemin qu'ils ont fait mais sans voir ce qu'il y a derrière, c'est plutôt un mouvement plutôt ascendant, vers la gauche, avec des... des montées

[...]

E2.41 A : mais je perçois le mouvement du regard pendant que mentalement je le laisse flotter, c'est-à-dire que je perçois là vraiment que il s'est éloigné de moi, il est monté, il a un peu comme hésité, il a laissé, il a laissé se faire, et... dans mes yeux apparaissent ces deux visages sculptés, et je décide que ça doit être là.

[...]

E2.44 B : oui ? donc quand il y a ce mouvement du regard, est-ce qu'il y a autre chose qui se passe à ce moment là ? des images peut-être des sensations...

E2.45 A : non c'est surtout des pensées fugaces

E2.48 B : [...]tu veux bien partager ces pensées fugaces ?

E2.49 A : oui, elles, [...] c'est quelque chose genre... « et là ? et là ? », il y a quelque chose de... « c'est comme ça qu'il faut faire donc je fais comme ça », mais sans que j'ai un sens corporel fort de la justesse de la décision de le poser ici ou là... je fais l'exercice mais ... mais il n'y a pas tout à coup une vibration qui me dis c'est là, non, j'essaie, et puis le fait qu'il y ait une vibration je me dis ça m'arrête, et puis là ça peut être bien, je le fais, mais ce n'est pas une conviction

E2.50 B : ok, mais qu'est-ce qui t'amène à te positionner là, à quoi tu sais que... là pourquoi pas ?

E2.51 A : ba c'est ça, c'est « là pourquoi pas » ((rires)), c'est-à-dire qu'il faut le poser quelque part, il y a quelque chose qui accroche mon regard donc je vais décider que c'est là, c'est suffisamment en haut par rapport à ce que je crois ou ce que je sais de là où il faut positionner un dissocié, heu (3s), c'est ça (.) je fais ce qu'il faut pour le faire... mais en même temps, il n'y a aucune (.) c'est comme si je n'y croyais pas vraiment

E1 - 153 A : humhum, alors je vais l'installer au-dessus des deux visages sculptés, là, en hauteur, et je vais aussi lui donner la faculté, de, de ne pas seulement me regarder de l'extérieur parce qu'elle n'apprendrait rien (*je pense, à ce moment-là, que le sens corporel n'est pas perceptible de l'extérieur, qu'il n'est que "sensible intérieurement"*), mais je vais lui donner aussi la faculté de, d'aller chercher dans le corps d'Armelle qui est assise là-bas son sens corporel.

[...]

E1 156 B : d'accord, donc Armelle 2 perçoit le sens corporel d'Armelle, donc, qu'est-ce que tu peux nous dire (*B s'adresse à Armelle, à propos de ce que pourrait dire Armelle2*)

E1 157 A : j'ai besoin de dire d'abord comment est-ce qu'elle est déjà cette Armelle, elle est, c'est une petite Armelle, habillée comme moi maintenant, elle est assise dans le vide, assise comme s'il y avait un fauteuil, il n'y a pas de fauteuil, mais elle est là (*c'est Armelle qui répond, et non Armelle2*)

E2 56 B : à quel moment est-ce qu'elle [Armelle 2] t'apparaît ?

E2 57 A : c'est au moment où... (.) où je décide, où je te dis « il faut que je te la décrive ». Ce qui me dit « il faut que je te la décrive » c'est ce que je sais de ce qu'il faut que je fasse, encore une fois, ce qui me guide c'est ce que je sais ce qu'il faut qu'on fasse

[...]

E2.70 B : donc tu sais que tu dois me la décrire

E2.71 A : et c'est à ce moment là qu'elle apparaît cette petite armelle, c'est-à-dire qu'avant, ça se déplaçait, le mouvement se déplaçait, mais il n'y avait rien au bout de mon rayon attentionnel du regard ; et là, je te dis il faut que je te la décrive, et là s'impose comme s'il y avait une projection d'image cette petite Armelle assise sans fauteuil mais comme si elle était dans un fauteuil, et je la vois.

E2.72 B : d'accord, je propose qu'on continue

Une dissociée « distraite »...

E2.73 A : oui, ce que je découvre là, c'est que cette Armelle-là, elle ne regarde absolument pas l'Armelle de la veille, elle est là, il fallait qu'elle soit là, elle est là,

E2.74 B : il fallait qu'elle soit là, elle est là,

E2.75 A : mais elle est pas très active en fait, en fait c'est pas elle qui a découvert ce que j'ai découvert

E2.76 B : alors du coup, elle est là, elle n'est pas très active,

Un double processus en parallèle

E2.77 A : parce que c'est comme si il y avait plein de choses, il y a une partie de moi qui cherche où positionner cette autre Armelle, et puis il y a une partie de moi qui sait ce que je sais faire avec Bernadette.

E2.78 B : on va prendre le temps d'y revenir... juste au moment pour l'instant où je te dis ... [je lis le protocole] : « je te propose d'installer une autre partie de toi qui aura pour mission de décrire ce que tu ressens, ton sens corporel dans la pièce à côté », donc là... tu me dis... « je commence à me tourner vers le sens corporel à côté », donc lorsque tu te tournes vers ce sens corporel...

E2.79 A : c'est tout à fait ce que je retrouve, je ne me retourne pas vers ma dissociée là, je me retourne vers le sens corporel que j'avais à côté

E1 162 B : alors, quand elle sent le sens corporel d'Armelle assise

E1 163 A : alors il va falloir qu'elle le fasse (.) donc je lui laisse le temps de le faire, et puis tu peux lui parler en « tu », ce que je te propose c'est que tu lui parles à elle (*sur le moment, je sentais que si les questions m'étaient adressées, c'est moi, Armelle, qui répondrais et que je ne changerais pas de point de vue ; me passe par la tête un entretien précédent - je ne sais pas lequel- où j'avais expérimenté -en tant que B ? en tant que A ? , je ne le retrouve pas aujourd'hui quand j'écris) où j'avais expérimenté la différence des effets perlocutoires de parler directement au dissocié*)

E1 164 B : d'accord

E1 165 A : donc je lui demande « armelle, est-ce que tu serais d'accord pour me dire ce que tu perçois du sens corporel d'Armelle qui est assise là-bas »

E1.166 B : donc finalement tu fais de l'auto-explicitation d'Armelle (*ici, Sandra repère bien le fait que je suis en train de faire de l'auto-explicitation*)

E2 79 A : [...] je ne me retourne pas vers ma dissociée là, je (Armelle en V2) me retourne vers le sens corporel que j'avais à côté (au moment de la consigne de Pierre)

E2 80 B : et comment ça se passe alors ?

E2 81 A : c'est tout à fait ce que je retrouvais, là (en V2) (pause), donc me vient cette, cette... c'est à la fois comme si j'avais une image devant moi de ce qui est là (côté gauche), c'est-à-dire que je retrouve cette forme couleur... coquille d'œuf (le grès) je dirais... je retrouve ce côté bien plein, bien lisse que j'ai déjà rencontré dans des séances de supervision, et puis après vont venir d'autres choses, mais en même temps(.) en même temps(.) il n'y a que ça

[...]

E2.87 A : c'est que je laisse venir ce qui devrait venir et il n'y a rien qui vient

E2.88 B : tu laisses venir et quand tu laisses venir ...

E2.89 A : c'est le même mouvement que ce que je fais en focusing

[...]

E2.94 B : tu attends

E2.95 A : voilà, et me vient ce qu'il y a là et que je vois devant moi, et je fais la même chose...

j'attends pour savoir ce qu'il y a là... et il n'y a rien (pause) [...] je ne fais rien de particulier pour que ça vienne, ça vient, et c'est justement ça que je fais, c'est m'empêcher de faire quoi que ce soit, j'attends, j'attends en faisant confiance que quelque chose va venir, j'attends parce que je sais qu'il y a quelque chose qui va venir, donc j'attends et je ne vais pas chercher à remplir

{suit la description du sens corporel d'Armelle en V1, un espace demi-plein et demi-vide}

E1 193 B : est-ce qu'en tant qu'Armelle 2 tu peux nous dire ce que tu comprends de ce que vit Armelle au moment où elle vit ce demi-plein et ce demi-vide

E1 194 A : alors ce que je comprends en regardant Armelle et en percevant son sens corporel (*l'usage des pronoms montre bien que la parole vient bien d'Armelle2*), c'est que sa tête comprend bien ce que Pierre dit, mais que son autre tête, celle qui est autrement intelligente ne comprend pas. La tête comprend les mots, comprend les... ça c'est clair, mais en même temps, sa tête-corps ne comprend pas

[25mn45]

E1.195 B : et quand elle ne comprend pas, qu'est-ce qu'elle comprend ?

E1.196 A : elle comprend que sa tête-corps elle comprend que il faut laisser ce que sa tête comprend ; que c'est sa tête-corps qui va travailler et que ok sa tête-tête elle a compris mais que (.) on va laisser cet espace pour faire ce qu'il y a à faire, mais sans prendre en compte ce qui a existé, que sa tête a bien comprise

E1 209 A : et ce que tu m'as fait décrire m'a fait découvrir que j'ai pu laisser la place à cette autre partie que je croyais être un vide et qui en fait est un vide qui accueille qui (...)

D/ Analyse du vécu de A en V2 et discussion

a/ l'installation du dissocié

Deux questions guidaient le déroulement de l'entretien : comment s'est faite l'installation du dissocié ? Comment le dissocié avait-il fonctionné quand il avait informé sur le sens corporel de A ?

Comme le dit A au cours de l'entretien, « *je suis dans l'attente de mettre un dissocié* », « *ce qui me guide c'est ce que je sais ce qu'il faut qu'on fasse* » « *je m'applique à faire ce qu'il faut pour que le dissocié existe et ce que je trouve là par ton accompagnement* ». La mise en place du dissocié est donc orientée par l'attente d'une situation propice à sa mise en place (ici, le "cafouillis", en V1, qui semble rendre la description en V2 délicate par l'explicitation), cette mise en place est ensuite "guidée" par A qui utilise ses connaissances sur la mise en place des dissociées.

Mais cette dissociée mise en place selon la procédure prescrite, plus par l'envie d'appliquer la méthode que par l'intention éveillante de B n'est pas « active » : « *il n'y avait rien au bout de mon rayon attentionnel du regard* », « *73 A : oui, ce que je découvre là, c'est que cette Armelle-là, elle ne regarde absolument pas l'Armelle de la veille (elle est assise, tournée vers sa droite, son regard étant à 90° de la position d'Armelle qu'elle est censée regarder), elle est là, il fallait qu'elle soit là, elle est là* ».

b/ L'entrée en jeu de l'orientation attentionnelle vers le sens corporel

Une autre intention éveillante, lancée par B malgré elle (c'est à dire le fait que le mot "sensations", utilisé par B, éveille l'idée de "sens corporel" pour A), produit en parallèle d'autres effets « *Ton intention éveillante de sens corporel a fait fonctionner une autre partie de moi qui sait très bien fonctionner toute seule* ». Comme elle le dit à l'issue du V3, A laisse venir ce qui se passait pour elle en V1 en s'appuyant sur les techniques du focusing : « *elle laisse venir les choses et nomme les choses qui viennent comme elle sait qu'elle fait en focusing c'est-à-dire qu'il n'y a plus de sensation pure, il y a une image on la nomme et on la prend donc je laisse venir des images je nomme, je prends, je prends et je nomme* ».

A ce moment-là, est-ce du focusing ou simplement de l'évocation du sens corporel ? En disant "tes sensations" que j'interprète comme "sens corporel", Sandra l'oriente vers la description d'une partie de mon expérience de V1 que je n'avais pas encore décrite ... et, en V2, je me remets en évocation

pour retrouver mon sens corporel du V1 et le décrire. Donc je ne dirais pas que je fais du focusing, en V2, mais je me tourne vers mon expérience dans une dimension que je n'avais pas encore explorée, le sens corporel. C'est de la mise en évocation sensorielle du V1, donc de l'explicitation "classique".

c/ Quelle technique produit quoi ?

Qui décrit ? Armelle en V2 ou Armelle2 ? L'analyse de l'usage des pronoms dans les verbalisations semble nous renseigner sur "qui (de l'interviewé ou du dissocié) parle" : selon qu'il y a le "je" (c'est Armelle en V2 qui parle) ou le "elle" (c'est le dissocié Armelle2, qui parle d'Armelle en V1 ou en V2), il semble qu'on puisse repérer le locuteur.

Armelle2 est-elle un dissocié improductif, un facilitateur d'auto-explicitation, ou un dissocié productif ? Est-ce la présence de cette dissociée qui permet l'exploration du sens corporel, ou est-ce l'effet perlocutoire de "sensations" entendu comme "sens corporel" qui ouvre une nouvelle fenêtre attentionnelle ? Ici, pour accéder à la description de mon sens corporel du V2, la mise en évocation m'a suffi et, comme le remarque Sandra au cours de l'entretien, je fais de l'auto-explicitation, en me posant directement des questions (je dis "Armelle" et non "Armelle2").

En revanche, en lisant et relisant les entretiens, je repère qu'une question de B (adressée à Armelle 2). Cette question ressemble à une question de focusing et provoque une réponse d'Armelle 2.

E1. "193 B : est-ce qu'en tant qu'Armelle 2, tu peux nous dire **ce que tu comprends** de ce que vit Armelle, au moment où elle vit ce demi-plein et ce demi-vider" qui va prendre du sens pour A

Et c'est la production de sens, formulée par Armelle 2 qui me fait ensuite découvrir mon fonctionnement en V1.

E1.209 A : et ce que tu m'as fait décrire m'a fait découvrir que j'ai pu laisser la place à cette autre partie que je croyais être un vide et qui en fait est un vide qui accueille qui (...).

Cette question, orientée vers le sens, a provoqué des informations nouvelles, non descriptives du V1, au sens de l'explicitation (description de l'activité, des perceptions, de l'activité mentale), mais d'une autre nature (sens de ce que vit A en V1) La question de sens "qu'est-ce que tu comprends", adressée à Armelle 2, permet une mise en mot tout à fait nouvelle et "fraîche" qui permet de comprendre comment "ça a fonctionné" en V1.

Peut-être peut-on dire, à la suite des derniers travaux du GREX2 (Vermersch, Crozier et Maurel, 2015) qu'il s'agit d'un niveau 4 et que les deux demi-parties, l'une pleine, l'autre vide sont d'un niveau 3 ? Qu'en pensez-vous ?

En résumé, lors du premier entretien, A effectue trois types d'activités différentes :

- du fait d'un quiproquo sur le sens du mot "sensations", en auto-explicitation accompagnée, elle apporte de nouvelles informations son sens corporel du V1,
- à sa demande et sous sa propre direction, elle met en place un dissocié improductif, bien que négocié entre le B et le A ("si tu es d'accord") et bien que mis en place selon ce qui lui semble être les règles de l'art (localisation, mission, compétences, description, nom, ...). Cette inefficacité vient peut-être du fait que les questions ne sont pas adressées au dissocié et que son efficacité n'est pas validée en cours du V2.
- grâce à une question du B, orientée vers le sens de ce que comprend le dissocié du V1 de A, de nouvelles informations apparaissent, fraîches et riches d'enseignement pour A.

A l'issue du second entretien, ce constat nous a amenés à nous interroger sur les conditions qui favorisent la mise en place d'un dissocié « efficace ». Pour nous, un critère important semble être le caractère volontaire, actif ou au contraire « passif » de la mise en place du dissocié ; « est-ce qu'une part de moi-même lâche prise ou non » lors de cette mise en place du dissocié. D'après nos expériences respectives, une mise en place volontaire, active est moins efficace qu'une mise en place passive, durant laquelle A laisse venir ce qui vient, laisse se mettre en place un dissocié et découvrir sa forme, sans effort volontaire.

Nous nous sommes également demandé comment B peut distinguer un dissocié actif d'un « leurre » (d'un dissocié mis en place volontairement en appliquant une *procédure, mais qui ne fait pas ce qu'on attend de lui*) ; autrement dit, comment B peut-il s'assurer que l'acte réalisé par A au cours de

l'entretien conduit à une réelle décentration ? Les pronoms utilisés par A (1ère personne ? 3ème personne ?) nous semblent être un bon indicateur.

Nous espérons vos réactions sur le fond de notre réflexion, tant sur la mise en place d'un dissocié, votre propre analyse sur ce qui produit les informations nouvelles pour Armelle, que sur les niveaux de description atteints.

De Saint-Eble 2012 à Saint Eble 2014...

En 2012, le travail réalisé à Saint-Eble durant le stage de juillet puis l'université d'été portait sur la technique de dissociation et la documentation de ses effets. En 2014, l'université d'été portait sur autre chose : la description des micro-transitions.

Si cet article s'inscrit bien dans la thématique de 2012, il apporte également des éclairages sur la description fine de ce qui se joue pour A durant une micro-transition, ce qui se passe pour Armelle lorsqu'elle entend quelques mots d'une consigne « je vais vous proposer, ... de vous souhaiter »...

A travers la description de cette micro-transition, il me semble (Sandra) qu'on obtient une description du processus de proto-sémiotisation (l'apparition d'une pensée floue, sans langage) qui apparaît à cet instant. A parle ainsi à la fin de l'entretien d'un moi pré-réfléchi, pré-conscient.

206 B « : et qui tu es quand tu es dans cette situation-là ? [...]

207 A : je suis moi, Armelle, mais une Armelle qui sait très bien fonctionner, mais que je ne connais pas, [...] c'est bien moi, mais c'est un moi pré-réfléchi, c'est un moi pré-conscient, »

Pour arriver à une description fine de ce processus, nous avons combiné - malgré nous - l'entretien d'explicitation, la description d'un sens corporel dans le vécu de référence (V1) et la reprise des gestes, très présente dans l'entretien. La description du sens corporel et la reprise des gestes ont permis d'accéder à une description fine et imagée de cette pensée avant le langage / en parallèle du langage, de ce qui se passe « dans cette « tête-corps » quand la « tête-tête » ne comprend pas ».

Cet été à Saint-Eble, nous sommes arrivés à des résultats comparables en hybridant cette fois volontairement les mêmes techniques, un travail qui ouvre des perspectives fort intéressantes...

Après St-Eble 2014, est-il toujours pertinent de travailler sur les dissociés ?

De mon point de vue (Sandra), oui, afin de bien comprendre l'intérêt et les spécificités de chaque technique dans cette appréhension des différentes facettes de l'expérience vécue.

Bibliographie

Vermersch P., Crozier J., Maurel M. (2015) Niveaux de description et explicitation d'un vécu de choix. D'une intention éveillante à son résultat. *Explicitation* n° 105.

Vermersch P. (2012). Note sur la compréhension des dissociés. *Explicitation* n° 93, p. 37-40.

<http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/notes2diss93.pdf>

Thabuy A. Vermerch p. (2013). Typologie des dissociés. *Explicitation* n° 102, p. 48.

<http://www.grex2.com/assets/files/Dossiers/102%20Typologie%20des%20dissociés.pdf>

Annexe : Extraits de l'entretien en V3⁴

Effet perlocutoire de la demande d'« explorer le sens corporel » (explorer les sensations)

E2.12 B : à ce moment là je te donne une consigne t'invitant à ... à positionner un témoin pour explorer ton sens corporel, et donc, à ce moment là ?

E2.13 A : en lisant le texte tout à l'heure, j'ai vu le sens corporel point d'interrogation et je me suis rendue compte que heu probablement même si je ne l'ai pas revécu, il y avait « le sens corporel, tiens je ne m'attendais pas à ça »

⁴ Les commentaires exprimés au cours de l'entretien ont été remplacés par des crochets

E2.14 B : ha ! d'accord « tiens je ne m'attendais pas à ça », donc quand ça te vient « tiens je ne m'attendais pas à ça » qu'est-ce qu'il se passe pour toi à ce moment-là ?

E2.15 A : et bien il se passe que... il se passe que je me retrouve dans le bureau de Bernadette Lamboy, mentalement, et que c'est comme si ça me donnait une, une posture potentielle, une attitude potentielle, une activité potentielle, quelque chose d'autre que ce que j'avais fait jusqu'à maintenant

E2.16 B : quand tu es dans cette activité potentielle, à quoi ça correspond cette activité potentielle ?

E2.17 A : c'est une sorte de lâcher prise que j'ai l'habitude de faire chez Bernadette, de contacter mon sens corporel en fait, voilà c'est...

E2.18 B : donc tu te revois dans le bureau de Bernadette, tu recontactes cette possibilité de lâcher prise, donc tu as cette image qui te viens, est-ce qu'il y a des choses associées à cette image ?

[8mn]

E2.19 A : il me semble [...] que... quand je pense à ce moment là, me revient un moment de séance de supervision avec Bernadette où j'avais, à l'extérieur de moi, de l'eau avec des roseaux, quelque chose comme ça, comme si j'avais eu le flash de cette séance là et de ce moment-là où il y a de l'eau et qu'il y a des roseaux.

E2.20 B : quand tu as eu le flash de cette séance, qu'est-ce qui te vient à ce moment-là ?

E2.21 A : c'est tout, c'est-à-dire que en me demandant de me tourner vers mon sens corporel à la fois je suis surprise et à la fois je connecte ce que je sais faire en focusing par cette séance là, ce moment là comme si il y avait une expérience familière et fugace qui me venait. Mais du coup elle est rattaché à « les choses se font (.) sans moi » enfin avec moi, mais elles se font. Ce n'est plus moi qui mène, ce n'est plus moi qui cherche, mais il y a des choses qui viennent à moi.

Evocation de la mise en place du dissocié

E2.22 B : d'accord donc il y a cette image qui te vient... et après, qu'est-ce qui te vient ?

E2.23 A : alors donc je dis le sens corporel, tu dois me répondre quelque chose, et puis tu me proposes de mettre un témoin et de le laisser se positionner ou quelque chose comme ça [...] toujours est-il que j'accepte puisque ça me va bien d'essayer, et je... je laisse... je laisse... c'est comme si mes yeux suivaient une courbe, et alors c'est marrant parce que c'est vraiment comme si c'était toujours la même courbe enfin cette fois là,

[...]

E2.25 A : quand je regarde ça, « une autre partie de toi qui aura pour mission d'explorer le sens corporel » quelque chose comme ça, je m'y mets pendant ce temps là (3s) toi tu proposes une autre partie de toi, et en fait c'est une Armelle entière qui est là, donc tu vois c'est une autre Armelle que je... j'écoute pas bien ce que tu me dis, enfin c'est pas un jugement, je suis déjà dans le mot témoin, j'ai le mot témoin, je vais mettre un témoin, qui est une autre Armelle, d'ailleurs je te propose de l'appeler Armelle 2, donc c'est vraiment une autre Armelle, c'est pas une autre partie de moi, c'est vraiment une autre moi.

[...]

E2.31 B : et quand tu es déjà en train de laisser partir qu'est-ce qui se passe ?

E2.31' A : ha : alors là et un peu plus tard, il y a donc comme si je suivais un, un chemin devant mes yeux, comme si mes yeux suivaient un chemin, que je cherche intérieurement à quel endroit il serait pertinent de poser ce témoin,

E2.32 B : tes yeux cherchent un chemin, suivent un chemin

E2.33 A : oui, enfin je ne suis pas sûre qu'ils se déplacent, c'est mentalement. Enfin même maintenant mes yeux là suivent le chemin qu'ils ont fait mais sans voir ce qu'il y a derrière, c'est plutôt un mouvement plutôt ascendant, vers la gauche, avec des... des montées

E2.34 B : est-ce qu'il y a d'autres choses qui arrivent en même temps que ce mouvement ?... les yeux suivent un mouvement plutôt ascendant...

E2.35 A : je pense que j'ai les yeux fermés quand je te parle et que je vois le... et je vois ce que je voyais quand j'étais assise au moment où Pierre donnait sa consigne

[...]

E2.41 A : exactement, mais je perçois le mouvement du regard pendant que mentalement je le laisse flotter, c'est-à-dire que je perçois là vraiment que il s'est éloigné de moi, il est monté, il a un peu comme hésité, il a laissé, il a laissé se faire, et... dans mes yeux apparaissent ces deux visages sculptés, et je décide que ça doit être là.

E2.44 B : oui ? donc quand il y a ce mouvement du regard, est-ce qu'il y a autre chose qui se passe à ce moment là ? des images peut-être des sensations...

Des pensées fugaces qui guident la mise en place du dissocié

E2.45 A : non c'est surtout des pensées fugaces

E2.48 B : [...]tu veux bien partager ces pensées fugaces ?

E2.49 A : oui, elles, [...] c'est quelque chose genre... « et là ? et là ? », il y a quelque chose de... « c'est comme ça qu'il faut faire donc je fais comme ça », mais sans que j'ai un sens corporel fort de la justesse de la décision de le poser ici ou là... je fais l'exercice mais ... mais il n'y a pas tout à coup un vibration qui me dis c'est là, non, j'essaie, et puis le fait qu'il y ait une vibration je me dis ça m'arrête, et puis là ça peut être bien, je le fais, mais ce n'est pas une conviction

E2.50 B : ok, mais qu'est-ce qui t'amène à te positionner là, à quoi tu sais que... là pourquoi pas ?

E2.51 A : ba c'est ça, c'est « là pourquoi pas » ((rires)), c'est-à-dire qu'il faut le poser quelque part, il y a quelque chose qui accroche mon regard donc je vais décider que c'est là, c'est suffisamment en haut par rapport à ce que je crois ou ce que je sais de là où il faut positionner un dissocié, heu (3s), c'est ça (.) je fais ce qu'il faut pour le faire... mais en même temps, il n'y a aucune (.) c'est comme si je n'y croyais pas vraiment

E2.52 B : c'est comme si tu n'y croyais pas vraiment. Tu me permets de revenir sur un autre point ? tu m'as dit que c'était une Armelle entière [...]

Critère de reconnaissance du type de dissocié

E2.54 B : à quoi tu sais que c'est une Armelle entière ?

E2.55 A : ha ba ! je la reconnais ! elle a ma bouille, elle a ma corpulence, elle a... c'est comme si c'était une petite... pas marionnette parce que c'est pas tout à fait le terme... un petit personnage de film vu d'assez loin pour qu'elle ne soit pas très grande c'est-à-dire qu'elle fait une trentaine de centimètres de haut, elle est assise dans le vide, je la vois bien en plus

Apparition du dissocié lui-même

E2.56 B : à quel moment est-ce qu'elle t'apparaît ?

E2.57 A : c'est au moment où... (.) où je décide, où je te dis « il faut que je te la décrive ». Ce qui me dit « il faut que je te la décrive » c'est ce que je sais de ce qu'il faut que je fasse, encore une fois, ce qui me guide c'est ce que je sais ce qu'il faut qu'on fasse

Mise en place dirigée par des connaissances et les expériences précédentes en tant que B

E2.58 B : «je sais ce qu'il faut qu'on fasse » d'où ça te vient ça ?

E2.59 A : si tu veux j'essaie d'appliquer ce que j'ai appris de Pierre depuis la session de juillet, c'est ce E2. que j'ai engrangé comme connaissances, c'est ce que je sais qu'il faut que je fasse, donc je l'applique, je fais l'exercice

E2.60 B : ça prend quelle forme, une voix intérieure ? peut-être autre chose ? [...]

E2.63 A : c'est pas des mots, c'est pas des (.) c'est (2s), c'est comme des choses déjà ancrées dans mon corps, comme si c'était évident que ça devait monter en haut à gauche et puis... quand je te dis... il faut d'abord que je te la décrive, c'est... ce qui me vient là... c'est comme des choses écrites, et chaque chose écrite sont des éléments que je sais et chaque chose écrite c'est des choses que j'ai écrites dans mon cahier, c'est sous cette forme-là que ça me vient

E2.64 B : ce que tu as écrit dans ton cahier

E2.65 A : mais pas avec les mots, je vois bien mon écriture mais... ce serait trop simple... autrement dit je vois que dans mon cahier j'ai écrit que il faut la positionner, il faut la nommer, il faut la décrire... il faut... et donc ça je le sais, et donc mentalement c'est représenté par ces choses écrites dans mon cahier que je peux nommer comme je peux le fais maintenant [...] c'est la structure de ce que j'ai construit. Et en même temps il y a des choses qui me reviennent de la personne que j'ai accompagné dans la même pièce [...] que là où on est ensemble, où il y avait une petite Sylvie dans une certaine position et là je m'étais positionnée sur le fait du toit. Donc là c'est des images qui me reviennent mentalement de l'époque.

E2.66 B : et ça te revient à quel moment ?

E2.67 A : c'est pour répondre à ta question [en V3] de comment je sais que il faut que... que ça monte... comment je sais qu'il faut que ce soit ... une Armelle... si tu veux toutes ces formes de connaissances rangées sous forme d'écriture il y a tout un tas d'images fugaces qui reviennent mentalement et notamment celles que j'ai vécu avec Sylvie

E2.68 B : et donc qui reviennent au moment où tu mets en place...

E2.69 A : oui qui reviennent absolument de façon pré-réfléchie (en V2), elles me reviennent maintenant (en V3) mais à ce moment-là (V2) je ne savais pas que ça ça me venait en tête, je ne le savais pas consciemment, ça me venait, mais ça ne venait pas consciemment de façon extrêmement fugace. C'est là sans que je sache que c'est là, voilà.

Retour à la description de la mise en place de la dissociée

E2.70 B : donc tu sais que tu dois me la décrire

E2.71 A : et c'est à ce moment là qu'elle apparait cette petite armelle, c'est-à-dire qu'avant, ça se déplaçait, le mouvement se déplaçait, mais il n'y avait rien au bout de mon rayon attentionnel du regard ; et là, je te dis il faut que je te la décrive, et là s'impose comme s'il y avait une projection d'image cette petite Armelle assise sans fauteuil mais comme si elle était dans un fauteuil, et je la vois.

E2.72 B : d'accord, je propose qu'on continue

Une dissociée « distraite »...

E2.73 A : oui, ce que je découvre là, c'est que cette Armelle-là, elle ne regarde absolument pas l'Armelle de la veille, elle est là, il fallait qu'elle soit là, elle est là,

E2.74 B : il fallait qu'elle soit là, elle est là,

E2.75 A : mais elle est pas très active en fait, en fait c'est pas elle qui a découvert ce que j'ai découvert

E2.76 B : alors du coup, elle est là, elle n'est pas très active,

Un double processus en parallèle

E2.77 A : parce que c'est comme si il y avait plein de choses, il y a une partie de moi qui cherche où positionner cette autre Armelle, et puis il y a une partie de moi qui sait ce que je sais faire avec Bernadette.

E2.78 B : on va prendre le temps d'y revenir... juste au moment pour l'instant où je te dis ...[je lis le protocole] : « je te propose d'installer une autre partie de toi qui aura pour mission de décrire ce que tu ressens, ton sens corporel dans la pièce à côté », donc là... tu me dis... « je commence à me tourner vers le sens corporel à côté », donc lorsque tu te tournes vers ce sens corporel...

E2.79 A : c'est tout à fait ce que je retrouve, je ne me retourne pas vers ma dissociée là, je me retourne vers le sens corporel que j'avais à côté

E2.80 B : et comment ça se passe alors ?

E2.81 A : c'est tout à fait ce que je retrouvais là (pause), donc me vient cette, cette... c'est à la fois comme si j'avais une image devant moi de ce qui est là, c'est-à-dire que je retrouve cette forme couleur... coquille d'œuf je dirais... je retrouve ce côté bien plein, bien lisse que j'ai déjà rencontré dans des séances de supervision, et puis après vont venir d'autres choses, mais en même temps(.) en même temps(.) il n'y a que ça

E2.82 B : il n'y a que ça

E2.83 A : il y a ça ici, il n'y a rien là, et au moment où je te le décris (*en V2*), ce rien là m'intrigue, je me dis "il doit y avoir quelque chose"

E2.84 B : et quand ça t'intrigue

E2.85 A : donc je cherche ce qu'il peut y avoir là

E2.86 B : et quand tu cherches comment tu t'y prends

E2.87 A : c'est que je laisse venir ce qui devrait venir et il n'y a rien qui vient

E2.88 B : tu laisses venir et quand tu laisses venir ...

E2.89 A : c'est le même mouvement que ce que je fais en focusing

E2.90 B : tu peux me décrire ce mouvement ?

E2.91 A : je ne fais plus rien, ça se fait

E2.92 B : et quand tu ne fais rien qu'est-ce que tu fais ?

E2.93 A : juste ce que je voudrais dire parce que c'est vraiment important, c'est qu'à la différence du positionnement de Armelle où j'ai fait quelque chose, là, quand j'adopte cette posture propre au focusing, je ne fais plus rien, j'attends que les choses se passent sans que je cherche à les faire faire

E2.94 B : tu attends

E2.95 A : voilà, et me vient ce qu'il y a là et que je vois devant moi, et je fais la même chose... j'attends pour savoir ce qu'il y a là... et il n'y a rien

E2.97 A : (pause) [...] je ne fais rien de particulier pour que ça vienne, ça vient, et c'est justement ça que je fais, c'est m'empêcher de faire quoi que ce soit, j'attends, j'attends en faisant confiance que quelque chose va venir, j'attends parce que je sais qu'il y a quelque chose qui va venir, donc j'attends et je ne vais pas chercher à remplir

[...]

Post-face : quelques questions et hypothèses liées aux effets des niveaux de description et plus ...

Pierre Vermersch

1/ Comment expliciter un cafouillis ?

Le choix de relance stratégique de B (E140) pose une question intéressante : comment relancer sur la base d'une situation « de grand cafouillis » ? En quoi le détail des sensations va-t-il éclairer cette confusion ? Y aurait-il d'autres options ? Qu'aurions-nous eu envie de faire à la place de B ?

=====

E1.130 B : qu'est-ce qui te revient

E1.131 A : ce qui me revient c'est, il me dit de vous souhaiter et, et il y a un temps qui passe là

E1.132 B : de vous souhaiter, tu entends « de vous souhaiter »

E1.133 A : hum

E1.134 B : et à ce moment-là, qu'est-ce qui vient à l'intérieur de toi, qu'est-ce qui se passe

E1.135 A : c'est le grand cafouillis

E1.136 B : le grand cafouillis

E1.137 A : c'est "comment je vais me souhaiter ?"

E1.138 B : comment je vais me souhaiter

E1.139 A : c'est le, "mais si c'est lui qui me le demande c'est pas moi qui vais me le souhaiter", c'est le... y'a, c'est pas sous cette forme-là, c'est peut-être ça qu'on pourrait aller creuser, c'est comment je perçois ce paradoxe, parce qu'il n'est pas du tout conceptualisé à ce moment-là, mais c'est vraiment

E1.140 B : si tu es d'accord, je te propose d'aller explorer tes sensations au moment où le « comment je vais me le souhaiter » apparaît

E1.141 A : mon sens corporel ?

=====

A qualifie son expérience « grand cafouillis », ce qui est un jugement et n'apprend rien, mais impressionne. Puis elle commence à décrire son dialogue interne, fixé sur le paradoxe d'avoir à se demander à soi-même, alors que la demande est formulée par un autre, elle dit qu'à ce moment là (où elle l'a vécu) ce n'était pas conceptualisé, elle est donc déjà en analyse de ce qui s'est passé. En fait A ne décrit pas encore, elle pointe un élément d'information « comment je vais me souhaiter ? », mais on est pas rentré dans une chronologie de déroulement, c'est juste le point clef qui bloque. Ce qui va suivre n'est toujours pas du déroulement temporel, mais de l'analyse. Moi ce qui me manque c'est de rentrer dans le déroulé temporel, de pouvoir savoir ce qui se passe indexé au moment où la consigne problématique est donnée, et ensuite, quel dialogue interne ? Quels choix ? Quelles options évoquées par A en son for intérieur ? Pour ma part, je serais allé vers le détail (temporellement indexé) des actions mentales, apparemment portées par un dialogue intérieur, car les sensations ne seront pas informatives du contenu de l'activité ? Qu'en pensez-vous ? Avez-vous d'autres pistes ? Avez-vous déjà rencontré le problème de faire expliciter un moment de confusion, de cafouillage ? Sommes-nous dans une variante de micro-transition impénétrable ? Je ne crois pas, parce que A va donner plus tard (en V3) une décomposition des étapes de l'organisation de sa réponse. On a donc bien la possibilité d'avoir des actions intermédiaires ?

2/ Hypothèse d'un antagonisme, d'une incompatibilité, entre l'activité sollicitant des sentiments intellectuels (N3) et activité sollicitant de la fragmentation (N2).

En lisant et relisant votre article, il m'est venu une hypothèse sur ce qui s'est passé, qui rejoint en partie les remarques sur le N3. En fait, la relance sur les sensations corporelles, si elle est prise comme une consigne de focusing, est une relance qui par définition cherche à déclencher du N3, c'est-à-dire pas du descriptif du vécu⁵, mais une représentation allégorique de ce qui se passe (et c'est bien ce qui se produit : la réponse d'Armelle sur l'image des deux demi-coquilles est bien du N3), puis va produire du N4, c'est-à-dire la mise en évidence du schème mobilisé (ici, le fonctionnement distinct de la

⁵ Sauf si les sensations corporelles sont parties intégrantes de la tâche : sport, instrumentiste, activités impliquantes, soins corporels etc. Mais là, la sensation n'est pas une donnée directe de l'organisation de l'activité, même si dans tous vécus est toujours présent une couche corporelle.

réflexion comme demi coquille active, et de l'intuition, représentée par une demi coquille vide, le tout permettant à Armelle de comprendre qu'elle ne mettait pas en œuvre une partie de ses ressources cognitives).

Mon hypothèse est que l'intention de Sandra était d'aller dans le N2, c'est-à-dire d'aller dans la fragmentation descriptive de l'expérience vécue par Armelle, mais en lançant une consigne qui produit une demande d'émergence, qui sollicite donc le reflètement d'un sentiment intellectuel de type ressenti corporel, elle déclenche une activité dont je fais l'hypothèse qu'elle est incompatible avec le N2 (incompatible avec une activité descriptive thématique).

Le N2 est une activité thématique qui vise le contenu du vécu, la sollicitation du N3 vise une réponse non thématique en relation avec le vécu, mais qui ne décrit pas le vécu, qui en produit une traduction analogique, allégorique, dont il faut ensuite dégager le sens (N4),

Solliciter du N3 c'est engager la personne dans une activité fortement associée (au sens proche de celui de la PNL, qui a créé ce vocable), complètement liée à un contact avec son monde intérieur centré sur son propre point de vue ; en revanche solliciter un dissocié, c'est privilégier la position dissociée, se détacher de son monde intérieur, devenir le spectateur de ce monde intérieur (il n'est pas impossible en position dissociée de faire décrire des sensations corporelles, des états émotionnels ; par exemple, on peut l'imaginer pour un sportif ou pour un musicien, il peut se placer à l'extérieur de lui-même pour prendre conscience de quelles parties du corps restent contractées ; mais dans un tel cas le ressenti corporel est une indication descriptive thématique du vécu, alors que le ressenti corporel du focusing est une indication émergente non directement thématique du vécu mais allégorique).

Donc solliciter du N3 **et** un dissocié semble à mes yeux antagoniste, correspondant à deux mouvements intérieurs contradictoires, impossible à occuper simultanément.

Armelle est capable de se dissocier comme l'indique son image, sa réflexion est capable de conduire une procédure de mise en place d'un dissocié dans les règles, sauf qu'il ne semble a posteriori qu'une coquille vide.

3/ Étonnement sur le décalage de prise de conscience de A entre V2 et V3.

A la lecture des matériaux présentées par les auteures, ce qui m'a le plus surpris c'est le décalage entre le déroulement de V2, ou tout est clean, ajusté, coordonné : A veut un dissocié et un dissocié est mis en place, apparemment tout va bien ; et ensuite, comme la découverte, seulement a posteriori, du fait que ce dissocié n'a rien produit. Comme si, jusque dans son appréciation de l'intérêt de V2 par A, il n'y avait aucune prise de conscience du dérapage intérieur qui s'était produit en elle et qui ne sera révélé qu'en V3 ? Est-ce possible que A n'ait eu aucune conscience de ce dérapage pendant V2 ? Le A expert n'a pas conscience d'une inefficacité de son dissocié, elle n'a pas d'évaluation sur la nécessité de le retravailler ? C'est comme si l'on avait de la part de A une dissociation supplémentaire pendant V2. Dissociation qui va s'explicitier en V3 seulement. Intéressant.

4/ Souvenir d'un sentiment intellectuel vécu en V1 ou émergence en V2 ?

J'ai présenté dans les commentaires de notre article du numéro précédent, la distinction entre remémoration et émergence. Il me semble que dans l'exemple qui nous est offert par A, nous avons un exemple de l'émergence d'un sentiment intellectuel lors du V2 (le vide, puis l'image des deux coquilles). On a donc un N3 émergent, puis la clarification des schèmes qui organisent la sortie du cafouillage (N4). Qu'en pensez-vous ?

FAIRE DE LA RECHERCHE ET DE LA RECHERCHE-CRÉATION EN PREMIÈRE PERSONNE

Sylvie Morais *Ph.D.* Sciences de l'Éducation

GreX, Experice, chargée de cours UQAR, UQAC

Ce texte au sujet de la recherche en première personne a été distribué à des étudiants dans des cours de maîtrise. Il voulait répondre aux questions épistémologiques que pose le point de vue *en* première personne. Il s'appuie sur mon expérience de chercheur-créateur. La question s'est posée en effet pour moi dans le domaine de l'éducation, lorsque j'avais besoin d'outils⁶ « féconds » pour avoir accès en première personne au *processus de création* en art visuel. Cette approche de la recherche m'aura permis d'élaborer ce qui en est de vivre *l'expérience formative au cœur de la création artistique*. (Morais, 2001, 2012, 2014).

D'emblée, nous pouvons dire que la première personne est le point de vue du sujet qui s'exprime grammaticalement en « je ». En recherche, l'emploi de la première personne est une modalité de production de connaissance centrée sur le récit de la vie du sujet par le sujet et donc s'établit comme source de données en « je ». C'est une approche de recherche transversale aux sciences humaines qui prend la forme de récits autobiographiques, de correspondances, de journal intime, de journal de recherche, d'histoire de vie, de mémoires ou de récits de pratiques professionnelles. Globalement nous pouvons dire que la recherche à la première personne vise la compréhension de phénomènes vécus qu'elle appréhende par le biais de productions narratives. En revanche, raconter son histoire à la première personne n'est pas décrire un vécu en première personne, et ce, malgré l'utilisation du « je ». Que ce soit sur le plan épistémologique ou méthodologique, en regard de ses enjeux ou encore en fonction de l'attitude phénoménologique qui la caractérise, la différence est décisive : « je » peut raconter des « je me souviens » de faits qui se sont passés dans son histoire, sans jamais que sa prise de parole ne soit « incarnée dans une situation personnelle spécifiée (Depraz p. 129). » Tout en maintenant la production de connaissances comme objectif, la description en première personne porte, à travers l'acte de décrire, les fondements d'une épistémologie de la recherche en première personne. Je vais donc esquisser ici quelques éléments de compréhension de façon à mieux cerner ce qui est de faire de la recherche selon un point de vue en première personne.

LE POINT DE VUE EN PREMIÈRE PERSONNE

Deux voies semblent possibles pour accéder à l'expérience subjective : la première passe par la médiation des textes, mais il ne s'agit que d'une médiation, puisque ce qui est visé est ce à quoi ils se réfèrent. La seconde est celle de l'accès en première personne à sa propre expérience. Pierre

Vermersch

Il n'y a pas si longtemps nous pouvions affirmer sans trop d'hésitation : « Je vois un ours, j'ai peur, je tremble. » Même si nous artistes, poètes, écrivains, comédiens, pédagogues perceptifs et autres praticiens d'approches artistiques, avons l'intuition que les choses se passent autrement au niveau du corps, c'est à la recherche neuroscientifique et à ses analyses de la dynamique de l'expérience par imagerie cérébrale, que nous devons aujourd'hui cette affirmation : « Je vois un ours, je tremble, j'ai peur ». Comme si à la vue d'un ours le corps s'était déjà mis à trembler, avant même que la conscience puisse reconnaître sa peur. Mais alors comment et à quelles conditions mon corps tremble-t-il ? Quelles mémoires biographiques font qu'à la vue de l'ours, je tremble ? Par quel processus incarné trembler en vient-il à ma conscience ?

C'est donc au « je tremble » que s'intéresse la recherche en première personne. Elle étudie cette conscience qui prend conscience d'elle-même. Elle se tourne vers ce *corps* encore sans *je* pour se dire lui-même. Elle verbalise le déjà là, le pressenti, le perçu, le mémorisé, l'implicite, l'obscur, bref la recherche en première personne s'intéresse au *préréfléchi* de l'expérience. Bien évidemment elle ne se

⁶ Entretiens d'explicitation et auto-explicitation, voir Pierre Vermersch (2006, 2012) et bon nombre d'article sur le site www.grex2

penchera pas sur les causes de la peur et donc elle ne va pas interroger l'ours. aussi sans cesse au fil du temps. Mais elle va rencontrer l'expérience, ce vécu en première personne, qui parle de nous depuis ces régions encore ignorées de nous-mêmes.

Donc, en supposant que ma question de recherche est l'expérience de l'ours (!), moi, chercheur radicalement en première personne (Vermersch, 2012) ayant vécu cette expérience singulière qu'est de rencontrer un ours, je vais étudier comment j'en suis venu à trembler et comment mon corps tremblant s'est accordé à ma conscience.

Mais laissons l'ours dans ses bois⁷ si vous le voulez bien, pour déployer les conditions de possibilité d'une telle recherche.

Le point de vue en première personne n'est pas celui de n'importe quel « je ». C'est un « je tremble » perceptif, un corps-je (Morais, 1999), c'est le point de vue du sujet sur son expérience subjective. Il porte essentiellement sur ce qui peut faire sens pour lui dans son rapport singulier au monde, aux autres et à lui-même. « Ce point de vue est unique en ce sens qu'il ne qualifie que celui qu'un sujet a par rapport à lui-même. » (Vermersch, 2012). Le point de vue en première personne se définit en quelque sorte par le fait que le sujet déploie verbalement son expérience sous toutes ses facettes, qu'il décrit une expérience subjective effectivement vécue et donc singulière⁸. Son domaine est limité à ce qu'il peut être conscient réflexivement de ses actes, de ses impressions, de ses processus, de ses états mentaux.

Le point de vue en première personne recouvre bon nombre de démarches et de recherches, et d'aussi nombreuses disciplines ou domaines qui sollicitent l'expression du sujet sur son expérience subjective. Plus radicalement encore, le point de vue en première personne est précisément celui du chercheur sur lui-même (Vermersch, 2012). Il faudra insister toutefois sur le fait que conduire ce type de recherche, saisir, décrire, analyser son propre vécu est beaucoup plus difficile qu'il ne le semble. D'abord parce qu'elle implique une autoréférence qui commande de se dégager (suspendre) de ce qui se donne spontanément dans l'immédiateté de la conscience. Ensuite parce qu'il s'agit d'une rétroréférence impliquant de se tourner vers un vécu passé et enfin d'une métaréférence (un travail de réfléchissement). Trois niveaux d'exigence donc, trois couches de compréhension qui donneront à voir (et à entendre) le préréfléchi de l'expérience :

« Le *préréfléchi* est cette part de l'expérience vécue qui n'est pas consciente d'elle-même au moment où elle est vécue, mais qui est susceptible de le devenir moyennant un travail cognitif particulier constitué de "gestes intérieurs" précis qui se travaillent et qui s'apprennent. Ce travail de réfléchissement [qui ne doit pas être confondu avec une "réflexion" au sens banal du terme] permet de passer d'une conscience *préréfléchie* non réflexivement consciente, directe, "en acte", à une conscience réfléchie. » (Petitmengin, 2001)

Comme le fait remarquer Pierre Vermersch (2012), il faut avoir vécu ce type d'exercice pour en mesurer toute la difficulté et comprendre qu'il s'agit bien là d'une pratique, rigoureuse et disciplinée, qui demande un apprentissage, beaucoup d'exercices et de l'entraînement.

Qu'on le nomme phénoménologique parce qu'il s'intéresse à « ce qui apparaît » (Merleau-Ponty), qu'il se revendique de la phénoménologie pour son caractère pratique (Depraz), qu'il procède de la vitalité heuristique dans l'esprit de la découverte, voire qu'il s'inscrive littéralement dans les principes d'une exploration créatrice, le point de vue en première personne comble un manque en recherche, notamment dans différents domaines : les arts, l'éducation, la sociologie, la psychologie par exemple. Parce qu'il offre la rigueur méthodologique d'une approche introspective à partir de ce que le sujet peut conscientiser. Par ailleurs, l'avancée des recherches sur le terrain des neurosciences (Varela, Bitbol, Petitmengin) et aussi bon nombre d'études consacrées à la conscience et aux méthodes en première personne situent cette recherche au cœur du débat scientifique contemporain. De plus,

⁷ Même si ici je fais un clin d'œil à celui que je ne laisse pas!

⁸ Ce qui s'oppose à tout ce que le sujet peut dire d'un point de vue de nulle part, c'est-à-dire sans référence à lui-même et à son vécu. Le fait qu'un sujet exprime une théorie par exemple ou fait des commentaires ou porte des jugements n'est pas de la recherche en première personne. Voir Pierre Vermersch dans Questions sur le point de vue en première personne. www.grex2

concernant la phénoménologie d'un point de vue purement philosophique, les recherches de première personne de Natalie Depraz s'inscrivent dans un courant d'une phénoménologie pratique renouvelée.

L'EXPÉRIENCE AU PRIMAT DE LA QUESTION

Faire de la recherche, c'est faire œuvre utile dans le sens d'une contribution scientifique [c'est-à-dire apporter une nouvelle] valeur de connaissance ou une compréhension explicite qui s'efforce de rendre compte de la complexité de la vie et de ses multiples aspects.

Chantal Deschamps, (1987)

Fonder une telle contribution, dans le domaine de la recherche et de la recherche-création en première personne consiste à apporter une conscience réfléchie sur la vraie nature d'expériences humaines. À cette fin, une méthode de description et d'explicitation (Varela, Depraz & Vermersch, 2001) se détournera des présupposés théoriques pour tendre vers une connaissance en acte implicite à l'expérience.

« Tout ce que je sais du monde, même par science, je le sais à partir d'une vue mienne ou d'une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire. Tout l'univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde. » (Maurice Merleau-Ponty, 1945)

L'expérience avant la théorie, le vécu précède la science, tel est le message que semble vouloir porter Merleau-Ponty (1945) lorsqu'il définit la phénoménologie dans *La phénoménologie de la perception*. La science est dans le monde et elle ne le remplace pas. Et la phénoménologie choisit quant à elle d'en faire une description. L'objet scientifique de la recherche en première personne n'est donc pas le monde en tant que tel, mais littéralement sa description. Décrire l'expérience du monde, la mienne, décrire ce monde tel que je le perçois, avant toute analyse, avant toute théorie, préjugé, précompréhension ou représentation. Car c'est bien de la perception du monde en première personne qu'il s'agit :

« J'ai commencé de réfléchir, ma réflexion est réflexion sur un irréfléchi, elle ne peut pas s'ignorer elle-même comme événement, dès lors elle s'apparaît comme une véritable création, comme un changement de structure de la conscience, et il lui appartient de reconnaître en deçà de ses propres opérations le monde qui est donné au sujet parce que le sujet est donné à lui-même. Le réel est à décrire, et non pas à construire ou à constituer [...] »

La recherche et la recherche-création en première personne procéderaient donc sur les bases « descriptives » de la phénoménologie. Elle veut décrire le réel, décrire ce qui se passe dans le monde, depuis là où je le perçois.

Et il faut savoir aussi que lorsque je décris ce réel, je suis dans le réel, je suis mon corps qui réfléchit. Je suis dans le monde que je décris. Je ne peux pas m'en extraire ni prendre de recul absolu, et encore moins poser un regard « objectif » sur lui. Alors je réfléchis avec mon expérience, je suis mon expérience qui apparaît au moment où j'avance avec elle lorsque je me fais « marcheur phénoménologue » (Morais, 2013), et j'accompagne mon expérience en la décrivant. La recherche s'appuie donc sur une phénoménologie comme une « science de l'apparaître », une affaire de sens qui advient au cœur d'une démarche descriptive qui vise le monde. Une démarche singulière où il y a forcément, insiste Merleau-Ponty, de la subjectivité. Et c'est en cela que la recherche et la recherche-création en première personne ouvrent un nouvel horizon de connaissance porteur de tout le potentiel de l'expérience humaine.

« Le monde phénoménologique, c'est non pas de l'être pur, mais le sens qui transparait à l'intersection de mes expériences et à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres; il est donc inséparable de la subjectivité et de

l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne. » (Merleau-Ponty, 1945)

Chercheurs et chercheurs créateurs en première personne, nous nous accompagnons nous-mêmes dans notre expérience du monde, parce qu'en réalité il n'y a pas d'autre monde que celui formé à travers les expériences qui s'offrent à nous et qui font de nous ce que nous sommes (Varela, 1989).

APPERÇU ÉPISTÉMOLOGIQUE

*Connaître c'est savoir comment agir sur une réalité
dans une situation singulière incarnée.*

Natalie Depraz

Puisant dans la tradition Husserlienne, l'expérience humaine, vue par l'entremise d'une relation intentionnelle — l'intentionnalité —, s'étudie non plus comme étant une chose observable, mais précisément comme un vécu. Et étudier un vécu, appelle une posture épistémologique particulière qui dépasse la compréhension cartésienne de la relation sujet/objet. En effet, il s'agit d'étudier les modes intentionnels par lesquels le sujet entre en relation avec les choses qui l'entourent. Le principe d'intentionnalité participe donc à une épistémologie toute différente : sujet et objet n'étant plus des entités séparées, il s'agit d'étudier le lien structurel qui les unit. À partir de ce postulat du mode intentionnel, Merleau-Ponty affirme que :

« Le rapport du sujet et de l'objet n'est plus ce *rapport de connaissance* dont parlait l'idéalisme classique et dans lequel l'objet apparaît toujours comme construit par le sujet, mais un *rapport d'être* selon lequel paradoxalement le sujet est son corps, son monde et sa situation qui en quelque sorte s'échange. » (1996, p.89).

Cette idée nous écarte donc définitivement de la connaissance d'un monde physique et nous invite à se tourner vers sa dimension phénoménale : celui de la conscience ouverte en tant qu'elle vise le monde. C'est l'idée de cette « ouverture au monde » qui fait l'originalité de la pensée de Merleau-Ponty : « Par cette dimension intentionnelle, la conscience devient ainsi "ouverture" qui permet au monde de se révéler en construction lorsqu'elle se tourne vers lui. » (Delefosse, 2001, p.152). De là, si la tradition voulait que l'expérience vécue soit derrière nous, Merleau-Ponty (1945) l'envisage quant à lui comme étant devant soi, comme une ouverture. Un mouvement d'être ouvert au monde, sujet et objet liés en son champ de présence et à partir duquel nous nous comprenons. En bref, nous sommes des êtres intentionnels, capables de nous définir par nos objectifs, nos motivations, nos perspectives, et donc capables aussi de diriger notre conscience vers l'orientation que l'on se donne et de lui donner sens. (Merleau-Ponty, 1945).

De là, nous en appelons à une posture épistémologique spécifique. Il s'agit de retourner vers son champ de présence au monde, vers les existentiels qui constituent l'espace de ce champ. C'est-à-dire se tourner vers nos mémoires biographiques, celles à partir desquelles nous donnons sens à ce qui nous est donné de vivre. Les existentiels — spatialité, relationalité, corporéité, temporalité, historicité, humanité, formativité — sont ces « structurants a priori » qui nous met dans notre mouvement d'être au monde. Ils sont des conditions de possibilité, sans eux il n'y aurait d'expérience. C'est depuis nos existentiels, dirons-nous depuis nos mémoires engrangées de nos relations avec les autres, à l'espace, au temps et à nous mêmes que nous donnons sens à ce qui nous est donné de vivre. Je suis donc au monde avec mes existentiels et en même temps je suis limité par eux. Ils font de moi ce que je suis et ils donnent sens à ce que je vis. Dans une note, Merleau-Ponty (1964, p.234) précise la notion d'existential :

« En réalité, ce qui est à comprendre, c'est, par-delà les "personnes", les existentiels selon lesquels nous les comprenons, et qui sont le sens sédimenté de toutes nos expériences volontaires et involontaires. Cet inconscient à chercher, non pas au fond de nous, derrière le dos

de notre “conscience”, mais devant nous, comme articulation de notre champ. Il est “inconscient” parce qu’il n’est pas *objet*, mais il est ce par quoi des objets sont possibles, c’est la constellation où se lit notre avenir [...]. Ces existentiels, ce sont eux qui font le *sens* (substituable) de ce que nous disons et de ce que nous entendons. Ils sont l’armature de ce “monde invisible” qui, avec la parole, commence d’imprégner toutes les choses que nous voyons [...]. »

La recherche et la recherche-création en première personne se penchent donc sur l’expérience humaine depuis l’être au monde du sujet en terme d’ouverture à son champ de présence dans sa dimension existentielle : cette conscience intrinsèque et incontournable de l’être homme.

Dès lors que cette recherche appelle une rupture avec les conceptions classiques et les théories traditionnelles qui comportent une séparation entre « sujet » et « objet ». Elle fait fond sur un changement de paradigme concernant le statut de même la phénoménologie. Elle se situe en effet, dans l’esprit d’un renouvellement de la phénoménologie entendue comme « pratique concrète⁹ » (Francesco J. Varela (1989), Pierre Vermersch (2006) et de Nathalie Depraz (2006).

« La phénoménologie ici revendiquée se caractérise par sa mise en œuvre, sa dimension opératoire, procédurale ou performative, bref, sa *praxis*, bien plutôt que par sa systématique théorique interne, sa visée de connaissance et de justification apriorique et apodictique des connaissances. »

La phénoménologie pratique n’est donc pas une « théorie de la connaissance » au sens de certaines traditions rationalistes. Elle produit une connaissance qui s’active dans un faire. Le chercheur, ou le chercheur-créateur en première personne, engagé dans la description d’un vécu singulier verbalise essentiellement comment il vit les choses dans le contexte particulier de ce vécu. Selon cette orientation pratique de la phénoménologie, la connaissance qu’il produit demeure inachevée et ouverte aux possibilités à venir.

C’est donc depuis l’horizon d’une pratique qu’il conviendra d’apprécier la justesse d’une de phénoménologie concrète (Depraz). Une perspective amorcée par Husserl, et qui consiste à faire de la conscience une structure dynamique d’ouverture au monde, aux autres et à soi-même. Dès lors que nous avons compris que cette dynamique s’enracine dans notre corporéité, la méthodologie sera procédurale. C’est-à-dire que c’est la description en elle-même, pour sa dimension « en acte » ou « en devenir », guidera le travail du chercheur et se portera garant du fondement de son épistémologie :

« Autant dire, corollairement, qu’il s’agit de s’engager directement dans la description de phénomènes nouveaux, de réeffectuer certaines descriptions pour les affiner, les confirmer ou les infirmer plutôt que de discuter les descriptions des autres phénoménologues, antérieurs ou contemporains, ou encore de remettre en cause leurs argumentaires doctrinaux. Refuser de perpétuer la logique infinie du commentaire au nom d’une exigence exploratoire seule à même de renouveler la démarche phénoménologique comme méthode de description et d’explicitation catégorielles, tel est le pari. » (Depraz, Vermersch, Varela, 2001)

Si telle est l’orientation que se donne la recherche et la recherche-création en première personne, reste à définir la posture du chercheur. En adoptant le caractère pratique de la phénoménologie, il voudra rompre avec l’habituel, le conventionnel, parce que cette rupture est la condition de la découverte du monde vécu. Et l’idée même de rompre avec l’ordinaire le renvoie au fondement épistémologique de la phénoménologie. Ceci implique pour lui un réel changement d’attitude face à son expérience. Et puis son exploration aura un destin, une visée, une orientation, un projet de « dégager les effets de surface » pour ne laisser « transparaître que l’effort de pensée ». Comme l’artiste il ne saura pas à l’avance ce qui se donnera de l’œuvre en train de se faire. Comme l’artiste, il n’accordera son assentiment que lorsque sa description traduira, dans une parfaite transparence, son vécu subjectif. Faire de la recherche et de la recherche-création en première personne c’est donc s’inscrire dans une « exploration créatrice » qui demande au praticien chercheur de développer des aptitudes d’ouverture et d’attention, de lâcher-prise et d’accueil.

⁹ Depraz, la phénoménologie une pratique concrète

Sa culture phénoménologique le poussera à retourner aux choses de sa vie telles qu'il les a véritablement vécues. Son approche sera davantage une mise à l'épreuve de son vécu que son récit, une pratique de recherche vécue comme une expérience. Il prendra le risque de l'émergence et provoquera l'inattendu, il sera pris dans l'imprévisible de ce sens qui se crée comme un avènement à la conscience. Son approche introspective comprendra la structure de l'expérience de la vie et de l'action, en relation constante avec son environnement, de façon à développer une conscience élargie de son expérience.

Chercheurs et chercheurs-créateurs en première personne nous pratiquons la phénoménologie, comme se pratique un art ou un sport, en s'engageant dans une démarche fondée sur une posture épistémologique qui comprend des attitudes, des règles et des conditions qui rendent possible le dévoilement des choses elles-mêmes : les données préréfléchies d'un vécu singulier.

RETROUVER LA MÉMOIRE CRÉATRICE

« *La mémoire est une dimension de la conscience que tout individu a d'exister.* » Bergson

Retrouver la mémoire créatrice donne le ton « paradoxal » de la recherche en première personne. La proposition est de faire émerger le sens de l'expérience vécue. C'est-à-dire faire ressortir la teneur du vécu, intuitive de sens conformément à l'exigence husserlienne de la vérité comme « évidence » (Depraz). Plutôt que de faire fond d'un concept ou d'une théorie comme cadre formel de référence, on mettra de l'avant un sens de la vérité qui puise sa validité interne dans l'expérience du sujet-chercheur, depuis son expérience subjective, en faisant appel à son aptitude à vérifier par lui-même l'exactitude de son vécu.

À l'instar de Bergson, cela ne veut pas dire se tourner vers un soi déjà là, derrière soi, mais au contraire il s'agit de prendre le risque du présent, de se laisser pénétrer par ce qui émerge de son passé pour s'engager dans son expérience et dans la création de son sens. C'est ce que Proust nomme notre *mémoire involontaire* (Kristeva, 1994) : ce sont les restes de notre passé, qui émergent au présent et qui permettent de fonder notre avenir (Merleau-Ponty). Reconsidérer un événement à la lumière de cette mémoire involontaire est une façon de croire qu'il est possible de s'inventer à nouveau, de se redessiner, de se réorganiser, de se créer soi-même.

Ou encore s'agit-il de trouver « [...] une nouvelle manière d'habiter le temps. »¹⁰ Bergson fut l'un des premiers à repenser le temps vécu. Sa thèse s'appuie sur la perception du temps qu'il définit en terme de durée (2010). À l'écart du temps chronologique, Bergson affirme que le temps « réel » n'est pas seulement la succession de moments immobiles, il est aussi création. Le temps vécu n'est pas que passage ou écoulement, il est aussi changement, transformation, ouverture du possible. « Retrouver le temps serait le faire advenir : extraire le senti de son appartement obscur; l'arracher à l'indicible; donner signe, sens et objet à ce qui n'en avait pas. » (Kristeva, 1994, p.418). Ce temps vécu s'inscrit à même l'action de celui qui, tout en faisant, se fait lui-même et agit sur sa propre transformation : « Retrouver la mémoire ce serait la créer, en créant des mots, des pensées à neuf. » (Kristeva, 1994, p.458). C'est toute la problématique de la description de la madeleine de Proust.

Chercheur en première personne je reconsidère cette notion du temps retrouvé : en retrouvant ma mémoire créatrice j'advient, je rends possible la prise de conscience de mon expérience éprouvée dans le temps (Bergson, cité dans Barnier, 2003) et ce faisant je me crée moi-même. Je deviens mon expérience de recherche, ce terrain où se manifeste le monde, où des phénomènes sont perçus comme des messages que seule ma conscience peut créer en termes de sens. Je suis *l'agir en train de se réaliser* (Varela). Et donc disposé à me transformer à travers le scénario du monde que je mets en place.

¹⁰ (Taylor, 1998, p.577).

LA POÉTISATION

Les vers ne sont pas des sentiments (on les a toujours assez tôt) ce sont des expériences

Rainer Maria Rilke. *Les cahiers de Malte Laurids Brigg* 1929 p.25 (1966 Paris seuil)

F. Hölderlin, *En ce bleu adorable*, 1823

Riche en mérites, mais poétiquement toujours, sur terre habite l'homme, la parole d'Hölderlin a donné lieu à une conférence sur l'« habiter » (Heidegger, 1951). Si l'homme est au Monde, c'est par le langage qu'il le convoque et l'organise. D'où le rôle primordial qu'Heidegger (2006) donne au langage, à l'expression et à la poésie :

« L'homme parle seulement pour autant qu'il répond au langage en écoutant ce qu'il lui dit. Parmi tous les appels que nous autres hommes pouvons contribuer à faire parler, celui du langage est le plus élevé et il est partout le premier. Le langage nous fait signe et c'est lui qui, le premier et le dernier, conduit ainsi vers nous l'être d'une chose. »

La *poiésis* voilà donc notre habitat. Telle est notre maison, ce creuset symbolique et biographique niché au cœur de l'existence humaine. Habiter en poète c'est être à la fois le metteur en scène d'un monde et créateur de sa propre expérience. Un double jeu qui traduit bien l'étymologie du mot *poiésis* : création et production, un « faire avec » et un « faire dans ». La *poiésis* crée un langage qui se déploie à l'horizon du collectif et en même temps ce langage finit par parler de nous. Je dirais donc pour l'instant que la *poiésis* est une technique de poétisation, qui tend vers le collectif et permet à chacun la **biographisation** de sa maison : sa relation au monde, à l'espace, au temps, aux autres et à lui-même.

Dans la recherche en première personne, le chercheur, toujours et en même temps interroge le monde et se constitue à travers lui. Il ancre sa *poiésis* dans un faire, dans une technique de poétisation, parce que toute forme d'expression d'écrits, d'images, de mouvements, de sons est une possibilité pour lui d'avoir accès au monde et d'éveiller sa conscience tout en créant une réalité à travers laquelle il se met en quête de lui-même. À la fois biographisation et poétisation le chercheur-créateur en première personne, accède à cette double réalité : « Créer c'est aussi se créer soi-même » Bergson.

Le chercheur génère un **visible** et un **invisible** (Merleau-Ponty, 1964). Il se fait metteur au monde d'un invisible (de l'imaginaire, de la pensée, du rêve, de l'intuition) et il « artéfacte » le visible (ses insondables, son intuition, ses impensés, son vécu, un *préréfléchi*). Parce que derrière sa *poiésis*, il y a des intentionnalités¹¹ induites et des intentions conduites. C'est-à-dire un sens induit et acté par son intentionnalité et en même temps toutes les intentions conscientes qu'il met en œuvre pour transmettre une expérience. Avec sa création il *met au monde* de l'invisible dans l'ouverture duquel il y a du collectif et il *crée un monde* visible lorsqu'à la fin il est étonné de se voir transformé par lui.

Penser la *poiésis* comme une mise au monde et une création d'un monde, c'est revenir sur un long débat sur le « qui quoi donc » peut bien enclencher dans la création de l'œuvre artistique cette interaction entre naissance et création du monde? Même les courants les moins post-modernes ne peuvent s'absoudre de cette ambiguïté : dans la *poiésis*, quelque que soit la forme artistique qu'elle peut prendre, il y a *la création de ce qui va être découvert*. L'artiste, dévoile ce qu'il crée. Même celui qui travaille à la compréhension de cette *mise au monde/création du monde* n'est pas toujours pleinement conscient de celle-ci, ni des tenants et des aboutissants de cette relation tendue entre ces deux réalités : essence et existence. Que

¹¹ Lorsqu'il s'ouvre en son champ présence avec ses existentiels qui le détermine comme son être au monde.

pouvons-nous en savoir exactement? Que devons-nous à toutes ces expériences qui se sont sédimentées par couches successives du fond de nous-mêmes et se révèlent en poème?

Comment poétiser?

À l'instar d'Élise Derroitte, il s'agit de combiner deux opérations qui consistent d'une part à subjectiver l'expérience collective et d'autre part de parvenir à objectiver l'affectivité vécue. C'est ce que Benjamin construit lorsqu'il analyse la créativité de Hölderlin. Il définit un cadre dans lequel les conditions de la création peuvent être construites. Et ce cadre, c'est le dictamen. Il s'agit du « présumé du poème (...) (de) la structure à la fois spirituelle et sensible du monde dont le poème est le témoin »¹². Le dictamen n'est donc pas l'œuvre en tant que telle, et n'est pas non plus la seule biographie du poète. Le noyau poétique est la structure d'identité entre le sensible (l'affectivité du sujet) et le spirituel (la visée d'un objet). Il s'agit d'un espace de tension dans lequel l'artiste voit le monde comme possible, qu'il l'appréhende dans sa plasticité. Cet espace est une structure au sein de laquelle le sujet et l'objet sont définis par leur interpénétration. La production poétique est une formalisation des plus radicales du rapport du sujet au monde et apparaît comme un lieu d'appropriabilité pour les sujets de leur être au monde.

Penser la création comme le résultat d'une poétisation est rendu possible par la position que l'artiste a prise face au monde. Le *Gedichtete* est donc la structure dans laquelle le l'artiste peut laisser le monde agir en lui, et dans laquelle il est interpellé par le monde. La tâche du poète est donc avant tout de voir comment le monde agit en lui, comment il peut se saisir du monde dans leur mutuelle transformabilité. En ce sens, le dictamen est « une certaine attitude face au monde (...) qui, à mesure [qu'elle] est plus profondément compris[e], devient moins un caractère individuel qu'une relation de l'homme au monde et du monde à l'homme »¹³.

Nous sortons ici des deux formes de conceptualisation de l'art qui étaient, d'une part, la simple réaction à un discours déconnecté de l'expérience ou, d'autre part, la pure expression sans création d'une affectivité qui ne parvenait pas à se transformer en une forme communicable. Dans la construction d'une théorie esthétique critique chez Benjamin, la création n'est ni la simple réaction à ce qui existe qui ne s'appuierait pas sur un processus de subjectivation du monde par le sujet, ni la pure catharsis d'une émotion qui ne parviendrait pas à s'objectiver dans un langage artistique. L'analyse benjaminienne permet de rompre ainsi avec des processus historiques concentrés sur la seule objectivation ou la seule subjectivation afin de faire fonctionner ces deux opérations en miroir et produire une forme qui soit le résultat d'une expérience vécue transformée en expérience partageable.

Ce long parcours de poétisation élaboré Élise Derroitte propose de repenser le champ de l'art comme un champ de transformation du monde par l'auto-apprentissage des acteurs. Ce que Benjamin identifie comme étant la tâche de l'artiste, consiste en l'opération du croisement de l'objectivation de l'expérience individuelle et de la subjectivation de l'expérience collective, rendant compte de la plasticité du monde et de la possibilité de transformation du sujet. Le chercheur-créateur en première personne, voit comment le monde agit en lui, comment il peut se saisir du monde dans leur mutuelle transformation.

¹² BENJAMIN W., Deux poèmes de Friedrich Hölderlin, « le courage du poète » et « timidité », trad. de l'allemand par M. de Gandillac, revue par P. Rusch, in Œuvres I, Paris, Gallimard, 2000, p. 92, (GS II, 1, p. 105).

¹³ Ibid., p. 119, (GS, II, 1, p. 123)

La recherche-création en première personne est pure  poch .

LA MÉTHODE : L' POCH 

« Au cœur de la dynamique structurelle de l'avènement à la conscience : l'* poch * ».

N. Depraz

Qu'il s'agisse de recherche ou de recherche-création en première personne, la méthode, issue de la logique descriptive de la phénoménologique est la pratique de l'* poch *. Elle est cette méthode qui permet d'entrer véritablement en contact avec l'expérience telle qu'elle a été vécue. En tant que pratique, elle prend pour guide l'expérience subjective, depuis notre champ de présence au monde (les existentiels). Elle s'inscrit dans une procédure qui vise à « ressaisir les différentes étapes du processus par lequel advient à ma conscience claire cette chose de moi-même, le pré-r fl chi¹⁴. »

Pratiquer l'* poch * fait appel à une posture qui consiste à mettre entre parenthèses les connaissances pr th oriques ou pr comprises relatives à une expérience. Ce comportement sous-entend l'usage d'une modalité de production de données. * poch * (prononcer «  poqu  »), un mot grec signifiant arrêt, ou suspension. C'est le terme qu'utilise Husserl pour désigner la « mise hors-jeu » des attitudes naturelles à l'égard du monde objectif. La pratique de l'* poch * est un processus d'émergence de la pensée mis en acte au cœur de la dynamique structurelle de l'avènement à la conscience (Depraz, Varela & Vermersch, 2000). L'épistémologie qu'elle soulève est inséparable de la pratique qui l'engage. C'est-à-dire qu'elle fait appel à la phénoménologie pour sa dimension « pratique » et se caractérise par sa mise en œuvre, sa dimension opératoire, procédurale, en bref par sa *praxis*. (Depraz, Varela & Vermersch, 2000).

« La phénoménologie, en portant l'accent sur la description de la genèse d'un phénomène, qu'il soit interne ou externe, en promouvant une méthode de description l' poch  (Husserl) qui, dans sa différentiation interne en conversion suspension et variation, épousant ce processus, ce mouvement d'émergence des pensées, s'inscrit dans ce souci exemplaire de mise en œuvre pratique, comme processus d'émergence de la pensée en acte. »

L'* poch * s'exerce de façon méthodique selon certains gestes issus de la réduction phénoménologique, c'est-à-dire opérer un déplacement de son attention, pour se mettre en relation avec l'expérience telle qu'elle a été vécue avant qu'elle soit nommée.   la lumière de la figure qui suit, la pratique de l'* poch * est constituée d'un cycle de trois phases :

- a) Suspension – mettre hors-jeu les thèses « naïves » du monde.
- b) Conversion – retourner le regard vers l'intérieur, vers les conditions *a priori* de l'apparaissant.
- c) L cher-prise – accueillir la structure intentionnelle de la conscience, les existentiels.

Concept opérant donc de la procédure méthodologique, la visée de l'* poch * est de « faire advenir » et de « laisser paraître » les données subjectives d'expériences singulières de la vie humaine. La pratique de l'* poch * est d'un apport considérable pour le développement d'une méthodologie de recherche en première personne et de recherche-création en première personne. Il faut insister toutefois sur le fait

¹⁴ Varela Depraz Vermersch

qu'il s'agit d'une méthode dont l'épistémologie est inséparable de la dynamique qui engage le chercheur tant sur le plan opérationnel que sur le plan comportemental. Autrement dit, la pratique de l'*epochè* déploie sa méthodologie depuis le cadre de sa philosophie qui commande une manière de faire de la phénoménologie et en appelle à une manière d'être phénoménologue.

Pour conclure

Le chercheur en première personne se met donc en marche avec son expérience vécue qu'il décrit en pratiquant l'*epochè* à chacune des étapes de son avancée : penser, explorer, analyser, comprendre une expérience humaine. Et sa méthode prend l'allure d'une pratique concrète, une méthode qui ressemble davantage à une épistémologie, comme une manière de faire de la recherche et une manière de connaître. La recherche selon un point de vue en première personne, n'est donc pas un appel sauvage ou anecdotique de l'expérience, ni même à l'existential au sens lyrique, sentimental ou psychique, mais une production de connaissance sur l'expérience vécue en première personne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Benjamin, W. (2000). *Œuvres (I-II-II)*. Folio essais. France, FR : Gallimard.
- Benjamin, W. (1991). *Le narrateur, écrits français*. Paris, FR : Gallimard.
- Bergson, H. (2010). *Matière et mémoire*. France, FR : Quadrige.
- Bergson, H. (2009a). *La pensée et le mouvant*. France, FR : Quadrige.
- Bergson, H. (2009b). *L'évolution créatrice*. France, FR : Quadrige.
- Depraz, N. (1999). *Écrire en phénoménologie : une autre époque de l'écriture*. France : Encre Marine.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. France : Armand Collin.
- Depraz, N., Varela F.J., Vermersch P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest : Zetabooks.
- Depraz N., Varela F.J. & Vermersch P. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *Études phénoménologiques*, 15, 165-184.
- Kristeva, J. *Le temps sensible*. Paris, FR:PUF
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Paris, FR : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*. Paris, FR : CDU.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris, FR : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1969). *La prose du monde*. Paris, FR : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, FR : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Sens et non-sens*. Paris, FR : Gallimard.
- Morais, S. (1999). *Une rupture de discours entre l'artiste et le pédagogue : une expérience esthétique compromise?* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski.
- Morais, S. (2005). La pratique artistique comme lieu d'émergence de la formativité humaine : une approche phénoménologique. *Trouver l'équilibre herméneutique*. Dans Educational Insights, 9(2).
[<http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/articles/morais.html>]
- Morais, S. (2010) *Etude de l'expérience de la formation de soi dans l'expression plastique* Communication au colloque des doctorants de l'école doctorale ÉRASME, Université Paris13/nord, FR : Paris, 6 et 7 décembre 2010. (À paraître en ligne)
- Morais, S. (2012). *L'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique*. Thèse de doctorat, Université Paris 13, Paris.

- Morais, S. (2013). *De l'explicitation ou de la formation en acte : sous l'influence de la psychophénoménologie*. Publié dans le journal du Grex. Groupe de recherche sur l'explicitation. N° 100 2013 <http://www.grex2.com>
- Morais, S. (2013). *Le chemin de la phénoménologie*. Actes du colloque du singulier à l'universel. Hors série Québec, CA : ARQ. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Morais S. (à paraître 2015). *L'expérience du corps et la création artistique*. Dans Éprouver le corps. Corps appris, corps apprenant. Le sujet dans la Cité, Revue internationale de recherche biographique. Paris, FR : Paris13/UPMC.
- Morais S. (à paraître 2015). *L'expérience formative au cœur de la pratique artistique*. Préface de Bernard Honoré. Paris FR : L'harmattan.
- Petitmengin, C. (2001) *L'expérience intuitive*, Préface de Francisco Varela. Paris : L'harmattan.
- Richir, M. (2008). Communauté, société et histoire chez le dernier Merleau-Ponty. Dans Millon, *Merleau-Ponty. Phénoménologies et expériences* (pp.7-25) France, FR : Jérôme Millon.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris, FR : ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris, FR : PUF.
- Varela, F. (1999). *L'inscription corporelle de l'esprit*. France, FR : Seuil.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. France, FR : Seuil.

Vers une éthique de la réception

Responsabilité du lecteur, responsabilité de l'écrivain

Mireille Snoeckx

GreX2, Antenne Suisse explicitation

Avertissement : Lecteur, lectrice, pour redire vos droits selon Daniel Pennac¹⁵, vous avez droit de ne pas lire l'article, d'en lire seulement des passages, ou la conclusion, de papillonner au gré de votre intérêt ou de votre fantaisie, c'est à dire que c'est votre choix si ce texte sera lu ou pas. C'est à vous de décider, d'entrer dans le consentement du lire. J'ose le mot : c'est votre responsabilité de lire ou de ne pas lire.

Ce texte surgit en moi suite au séminaire de novembre 2014, quand pour la énième fois, l'accueil des articles, à composante protocole de recherche notamment, pose des problèmes d'accès et de compréhension pour des lecteurs et lectrices.

Je souhaite partager avec vous cette question essentielle pour moi de la lecture pour comprendre le monde, les autres, la vie, une forme de prolongement de mon précédent article « Lire en formation de base à l'explicitation »¹⁶. Je vous propose un cheminement qui se décline à partir de mon expérience de lectrice et de quelques théories autour de l'acte de lecture. En quelque sorte, je m'engage en tentant de présenter mes pensées, mes idées. J'entre dans l'acceptation d'une responsabilité d'écrire avec toutes les problématiques que cela entraîne.

Les débats qui ont agité un moment l'espace du séminaire autour des effets produits d'un article, sur les lecteurs potentiels, de la responsabilité de l'écrivain à présenter le plus possible un texte accessible, ces débats dépassent pour moi le cadre de notre cercle associatif, car ils sont au cœur de toute construction de connaissances et de tout partage dans une communauté. Comme ces débats reviennent régulièrement comme les hirondelles au printemps, que des propositions quelquefois sont avancées, comme celles de *normaliser* le format des articles en référence au monde universitaire, je voudrais présenter et développer mon point de vue sur cette question brûlante de la lecture, de l'écriture, sur la réception des textes.

Lorsque vous publiez dans *Expliciter*, il y a un lectorat potentiel de l'ordre du virtuel et, au moment où vous écrivez un texte, *la question de l'adressage*, c'est à dire du public, oriente en quelque sorte peu ou prou votre façon de présenter votre propos. Lorsque nous avons exploré la manière dont nous nous y prenons pour produire un récit lors de nos recherches à St Eble¹⁷, il apparaît que le Je qui raconte « *se trouve dans une situation dans laquelle il maîtrise le discours, qu'il effectue un contrôle social plus ou moins vigilant sur ses auditeurs, sur leur intérêt, leur capacité d'écoute, ce qui le distancie, en quelque sorte de son vécu. Il connaît son histoire. Il la met en scène, notamment en ce qui concerne le déroulement, pour mieux capter le public.* ». Il en va sans doute de même avec le texte écrit au prix d'une première distorsion dans l'adressage, c'est que l'auteur du texte ne peut réguler le script en vérifiant régulièrement les effets puisque le corps de l'autre, les corps des autres, sont absents. Néanmoins, pour qu'il y ait lecture, il y a nécessité d'un texte, une « production » d'un écrivain et d'un lecteur qui s'engage dans la rencontre avec ce texte. Trois pôles, écrivain, texte, lecteur qui configurent la possibilité de l'acte de lire. Trois pôles plus ou moins mis en lumière selon les théories.

¹⁵ Pennac D. (1995), *Comme un roman, les droits imprescriptibles du lecteur*, Paris, Gallimard,

¹⁶ Snoeckx M., (2014) *Lire en formation de base à l'explicitation ?* *Expliciter* n° 103, 47-51

¹⁷ Snoeckx M., (2001) *Des récits et des hommes* in *Expliciter* n° 38, 16-22

Du côté du lecteur réel

« Peut-être, j'ai juste souhait de laisser trace de ces deux aspects d'un même objet, le texte, et de la tentation qui nous guette tous de la facilité d'accès, comme si penser était de l'ordre du simple, de l'ordinaire, du partage. Comme du mouvement de l'obligation de tout lire, de tout comprendre tout de suite, en ayant l'air d'oublier qu'à tout acte, il y a une intention. Intention cachée, volontaire. Intention niée comme il y a des peurs, des représentations à tout acte. Ecrire et lire, dans notre société, sont sans doute des actes emblématiques. Et le groupe n'échappe pas aux fantômes ni aux injonctions. Comme celle de la volonté de clarté, du pouvoir de prendre l'autre par la main pour lui faire découvrir/comprendre/apprendre ce que j'ai décidé qu'il apprenne. C'est oublier la «capacité négatrice»¹⁸ chère à Christian Alin, cette capacité qui a toujours l'élégance de s'opposer, de détourner les choses proposées. Il y a toujours liberté de lire, de comprendre ou pas ou même d'essayer, surtout d'essayer d'accepter la rencontre. »¹⁹

Je voudrais revenir sur ce qui m'a agitée en ce séminaire de novembre et qui trouve trace dans mon carnet, ce sentiment qui émerge au cours des échanges et que je traduis en mon for intérieur comme une survalorisation du rôle du texte en tant que ce qui est clair s'énonce clairement et qu'un texte « bien écrit » se lit et se comprend aisément, que des normes d'écritures et de présentation régularaient les difficultés d'accès que certains lecteurs et lectrices éprouvent à la lecture des protocoles. De même, il me semble qu'une croyance aussi se dégage : il y a des lecteurs plus compétents que d'autres, comme s'il y avait un seuil à franchir pour être capable de tout lire avec une certaine facilité et qu'il est nécessaire de prendre le lecteur par la main pour le guider, lui faciliter la tâche. Une demande d'exigence par rapport à l'écrivain, et, il me semble, une certaine indulgence par rapport au lecteur. Or, mon expérience de formatrice s'inscrit dans une conceptualisation et une expérience de la lecture comme rencontre, comme une confrontation entre le monde du texte et de l'écrivain et le monde de la lectrice, comme une opportunité de s'ouvrir à de nouvelles dimensions, à de nouvelles connaissances. La rencontre avec le texte est toujours un mouvement, toujours un acte que le lecteur, la lectrice doit effectuer. En quelque sorte, lire c'est une appropriation, un travail. Le sens ne se révèle pas d'emblée. Il est à construire. Il y a comme de l'effervescence en arrière-plan de ce sentiment, des remous, trop de choses nouées, trop d'idées qui s'entrechoquent et qui viennent percuter mon expérience de lectrice qui lit n'importe quoi, même des gribouillis sur un papier ramassé sur un trottoir, même des textes dits difficiles auxquels elle ne comprend rien après plusieurs passages... et aussi même des textes qu'elle n'arrive pas à lire.

Elle.

Il y en a justement un dans Expliciter de ce jour-là. Elle l'a traversé sans le voir vraiment. Elle en a gardé un sentiment diffus de mal être, de quelque chose de bancal. Ça tient peut-être au fait que l'écrivain doit tenir à la fois sa place de formateur et se déplacer comme expliciteur. Qu'elle a une impression de confusion, d'un guidage trop volontairement orienté vers le compte-rendu d'intervention écrit. Qu'il lui semble que la stagiaire avait fait le travail au préalable. Peut-être. Peut-être pas. C'est une présentation de dispositif. Ça devrait l'intéresser. Et pourtant elle n'arrive pas à y revenir, à s'arrêter sur un passage. Impossible de poser une question. Même si elle y jette quelques coups d'œil au cours des échanges pendant le séminaire. Qu'est-ce qui résiste ainsi à approcher le texte ? Elle accepte que quelque chose freine son entrée dans le texte, brouille sa compréhension, voire biaise éventuellement son accueil. Ce n'est que plus tard, après le temps du séminaire, parce que cette question de l'indulgence inconditionnelle accordée au lecteur la trouble profondément, surtout parce

¹⁸ Le concept a été créé par J. Ardoino et décliné en analyse de pratique par Christian Alin : « Cette capacité négatrice, ce pouvoir de l'esprit de dire non, caractéristique de l'homme est cette faculté que possède un sujet qui lui permet de résister à l'autre, aux autres et de déjouer els manipulations dont il se sent l'objet. »

¹⁹ Snoeckx M., Extrait Carnet du matin n°53, 22.11.2014, 84-85

cette indulgence devrait modéliser l'écriture du texte, qu'elle reprend ce qui fonde sa pratique de formatrice dans l'autorisation à lire : le lecteur vient toujours à la rencontre du texte avec une précompréhension et le texte rencontre toujours l'histoire du lecteur. Elle consent à revenir à cette impossibilité de lire cet article pour formuler ce qui la préoccupe. Elle laisse alors venir ce qui vient sans retourner à l'article. Impossible pour elle de se confronter au contenu du travail de la stagiaire. Impossible de prendre distance intellectuelle. Ce n'est d'ailleurs que lorsqu'elle reparle à nouveau du texte et que des larmes jaillissent à ce moment-là, qu'un rideau se déchire.

Sa mère a souffert de la maladie d'Alzheimer et terminé sa vie dans un établissement comme celui dans lequel Audrey apprend son métier. Elle-même avance en âge et cette maladie la guette potentiellement au coin d'un bois. Son rapport à la nourriture est délicat. Assiette trop pleine et l'appétit disparaît. Rien que d'envisager de se voir présenter tous les plats mixés pour que les aliments soient avalés et voilà le vomissement assuré... Rapport à la mère, rapport à la maladie, rapport à la nourriture, rapport à l'autre dans le soin interfèrent avec le rapport au texte qui cadre un dispositif avec un temps d'explicitation, un débriefing avec des observateurs... Aucune normalisation de présentation n'aurait pu déjouer ces obstacles. Au contraire, le texte tel qu'il s'est écrit a favorisé une prise de conscience, a permis une compréhension des enjeux qui traversent tout acte de lecture et a provoqué l'écriture du texte que vous êtes peut-être en train de lire...

Du côté des théories de la réception

« Depuis toujours, des auteurs se sont interrogés sur l'effet de l'œuvre littéraire et sur le rôle du lecteur »²⁰ et je vous fais grâce de l'énorme et passionnant champ historique qui balaie cette préoccupation en me focalisant sur des auteurs que j'avais déjà rencontrés comme Jauss, Ricoeur et même Bourdieu. J'en profite donc pour rafraîchir mes connaissances et les élargir d'un point de vue plus didactique puisqu'il me semble que l'enjeu de nos discussions pendant le séminaire résonnait d'une teneur de l'ordre d'une pragmatique liée à l'apprivoisement, l'appropriation d'une compréhension lecture.

Le mouvement de *l'esthétique de la réception* s'est surtout focalisé sur la réception des textes littéraires. Cependant, l'acte de lire, c'est à dire la rencontre texte/lecteur, me paraît le focus de convergence entre champ littéraire et champ scientifique, notamment parce que « *la question de la réception devient l'un des thèmes de réflexion majeurs des phénoménologues et des existentialistes.* » (Dufays, 2007, p.73) et que l'avènement des théories de la lecture se sont affranchies de la critique littéraire en tant que telle. Cet avènement est rendu possible sous la pression de « *plusieurs révolutions : une évolution démographique et démocratique qui voit une explosion du public scolaire et provoque une diversification culturelle qui va de pair avec une diversification des manières de lire ; une révolution dans les sciences humaines où la notion de texte remplace celle d'œuvre et sert à désigner un objet qu'il s'agit de décrire à l'aide des grilles de lectures issues des nouvelles sciences contributives : sémiologie, psychocritique, lecture anthropologique, etc. ; une révolution des pratiques artistiques et littéraires, (...) l'œuvre d'art devient un objet que chacun est invité à s'approprié librement ; une révolution des pratiques de consommation culturelle fait de chaque individu un « acteur culturel censé co-construire lui-même son rapport à la culture (...). La liberté interprétative devient un droit, voire un devoir pour qui veut être de son temps.* » (Dufay, 2007, opus cité, p.76).

Au fait, qu'est-ce qui se cache sous l'appellation *esthétique de la réception* ? L'esthétique, en tant que discours philosophique portant sur l'art, ses relations avec le vrai, le beau et le bien, c'est à dire sur sa finalité, puise ses racines chez Platon, se développe en discipline autonome et se renouvelle sous

²⁰ Dufays J-L, (2007) *Le pluriel des réceptions effectives*, Débats théoriques et enjeux didactiques, Recherches n°46, Littérature, 2001,7-1

l'impulsion des sciences humaines pour en dégager la ou les significations. L'œuvre littéraire n'échappe pas à ce discours philosophique, elle en est même un des phares de la réflexion et de l'analyse. Ces discours sur l'esthétique sur son versant critique littéraire se centrent prioritairement sur le couple auteur/œuvre. Et c'est Hans-Robert Jauss²¹ qui propose un changement de paradigme en mettant *le lecteur* au centre de la théorie littéraire. Il s'intéresse à la *réception*, c'est à dire à l'appréciation de l'œuvre par le public : « *L'esthétique ne renvoie pas seulement ici à la science du beau ou au vieux problème de l'essence de l'art, mais à la question longtemps négligée de l'expérience de l'art, c'est à dire la praxis esthétique (...) comme activité de production, de réception et de communication* » (H-R. Jauss). Il donne ainsi *un rôle actif au lecteur*.

Qu'est-ce que ce déplacement, ce changement de paradigme provoque dans mon activité de formatrice, de lectrice critique ? Qu'est-ce qui fait écho en moi et contribue à constituer ma posture dans ce débat autour de l'accessibilité des articles, de la responsabilité de l'écrivain, de la difficulté, voire de la souffrance du lecteur ?

En premier lieu, le focus sur *l'expérience de l'acte de lire*, sur les pratiques de lecture et sur la personne du lecteur. Ainsi, la lecture d'une œuvre nouvelle, d'un article, s'inscrit toujours sur le fonds de lectures antérieures, des règles et des codes utilisées habituellement, mais également du rapport subjectif au monde, un déjà-là que Hans-Robert Jauss nomme *horizon d'attente*²². Cet horizon d'attente est donc à la fois propre au monde du texte lui-même (l'utilisation de certains codes par l'écrivain, par exemple), en principe, attendu du lecteur, ce qui suppose une disposition d'esprit de la part du lecteur, la fusion ou la rencontre de deux horizons, celui du texte et celui du lecteur... avec une première distinction à effectuer entre *effets* et *réception*. L'écrivain peut utiliser des codes censés provoquer certains effets sur le lecteur, mais ces effets sont toujours modulés par les caractéristiques de chaque lecteur, de sa vision du monde, de ses connaissances, de sa disponibilité, de son consentement. Les théories de l'esthétique de la réception postulent ainsi toujours une *relation dynamique* entre le texte et le lecteur, une relation dans laquelle le lecteur tente d'interpréter le sens du texte.

La question se pose donc de la possibilité de rendre compte de l'acte de lecture vu l'infinité potentielle des usagers d'un texte. Est-il possible de théoriser le lecteur (Iser, Imbert Eco, Jouve) ? Vont donc se développer toute une gamme d'analyses et de réflexions sur la possibilité de cerner les figures possibles du lecteur... avec un florilège concernant les caractéristiques du lecteur à partir de références psychologiques, sociologiques et culturelles. Bien entendu, ces trois facteurs basiques peuvent varier à l'infini et l'hypothèse de la théorisation du lecteur s'avère impossible, mais pas *impensable*.

Si je reviens à l'acte de lire que j'attribue à la liberté et à la responsabilité du lecteur, de la lectrice et que je reste sur le postulat d'une analogie entre les types de lectures, lectures littéraires, lectures scientifiques même combat, je m'intéresse non seulement aux caractéristiques du public des lecteurs potentiels, non pas comme un état de fait immuable²³, mais comme *une dynamique en mouvement* qu'il est possible d'accompagner en leur redonnant leur pouvoir face au texte, les droits imprescriptibles selon Daniel Pennac certes, mais aussi en les invitant à se poser *comme acteur face au texte*. Comment je m'y prends pour recevoir le texte ? Qu'est-ce que c'est pour moi d'entrer dans un texte ? Je voudrais tranquillement redire que lire est un acte et que chaque lecteur, chaque lectrice s'engage ainsi dans une rencontre, que dans tout *acte*, dans toute rencontre, il y a nécessité d'un *consentement*, de *conditions de possibilités* pour la rencontre (temps à disposition, lieu, disponibilité aux thèmes, connaissances préalables, etc.) et d'un *travail de la pensée*. Quand je commence la lecture d'un article, qu'est-ce que je cherche à faire ? Quelle est mon intention ? Est-ce que j'éprouve de

²¹ Même s'il n'est pas le premier. Les structuralistes de l'école de Prague ayant développé une théorie de la réception (Yan Murkarovsky dans les années 1920 et Félix Vodicka dès 1941).

²² En référence à *l'horizon du vécu* de Husserl !

²³ Comme l'horizon de la ménagère de 50 ans pour profiler les émissions télévisuelles !

l'intérêt ? Et si ce n'est pas le cas, à quoi, à qui attribuer ce désintérêt ? Est-ce que c'est important pour moi ? Si cela ne l'est pas, *et j'en ai le droit*, il est préférable de faire un tour du côté de soi plutôt que du côté de l'autre, le texte, l'auteur. Je peux avoir ma place comme membre du GREX sans être dans l'obligation de participer aux recherches, d'y contribuer. Je peux avoir d'autres champs de curiosités. Mais si ça m'intrigue, alors j'ai à me donner les moyens, autant que faire se peut, en tenant compte des limites potentielles de mon environnement, de mon insertion dans le monde. Le dispositif de lecture interactive à deux par exemple, avec une personne en qui vous avez confiance est une possibilité pour lire quelque chose qui vous semble difficile. N'y voyez pas une injonction, mais un appel vers une aventure, une sollicitation à dépasser peut-être ou peut-être pas un sentiment. Dans la perspective de H-R Jauss, « *Lire une œuvre littéraire, c'est accepter de confronter sa manière de voir le monde avec celle d'un autre. Se rendre disponible pour une nouvelle perception des choses. Commencer à se projeter dans une expérience que l'on n'a pas encore soi-même vécue.* » (Riondet O. 2003, p. 86). Je paraphraserai en soulignant que lire un protocole, c'est accepter de commencer à se projeter dans une expérience que l'on n'a pas encore, peut-être pas ou peut-être, que l'on n'a pas soi-même vécue. Je pense d'ailleurs que c'est sans doute une dimension déterminante de la difficulté du lecteur, de la lectrice de protocoles. Pas la seule bien entendu.

De la responsabilité de l'écrivain ...

Revenons à la combinaison auteur/texte/ lecteur et au regard que porte Bourdieu sur les conditions économiques qui rendent possible l'acte de lecture ou d'écriture. « *Or, on ne peut lire ou écrire sans posséder une position privilégiée et particulière. On ne peut lire ou écrire sans temps libre. (...) Le temps libre, qui l'a ? Qui sont ceux qui ont le temps d'écrire ? Qui a le temps de lire ? Et surtout de lire des textes comme les romans, dont la nécessité pratique n'est pas évidente ?* » (Riondet O. 2003, p. 84) Même si j'estime que Bourdieu a trop tendance à regarder toute activité par le prisme du pouvoir, à penser les relations en termes de domination, je trouve important de rappeler cette nécessité du temps à disposition et le fait que nous ne sommes pas égaux face à cette donnée, notamment en ce qui concerne l'écriture.

Ecrire.

L'écriture, encore plus que la lecture, traîne avec elle un lourd héritage qui modélise le rapport que vous entretenez et à la lecture, et à l'écriture et conditionne en conséquence votre patience et votre bienveillance. Ecrire, c'est toujours convoquer l'expérience scolaire qui, pour de nombreuses personnes, n'a pas été un vécu radieux. Ce qui reste, le plus souvent, et c'est la formatrice, l'accompagnatrice qui parle, ce qui reste, c'est le sentiment de ne pas être capable d'aligner deux phrases, la difficulté à formuler sa pensée, la dépense d'énergie pour y arriver et le sentiment que le résultat n'est jamais à la hauteur de ce qui était espéré. Ecrire est donc pour de nombreuses personnes, et notre communauté n'échappe pas à cette règle, une activité difficile, exigeante, une activité qui engage l'écrivain à assumer un discours. *Ecrire, c'est prendre un risque, écrire, c'est s'exposer.* Et vous conviendrez que cet acte de courage, d'inconscience peut-être aussi, *il s'agit de le protéger.* Oui, je revendique une bienveillance extrême pour celle ou celui qui écrit, car l'écriture est objet délicat et il faut bien peu de chose pour qu'elle se fasse muette.

D'abord, c'est important de redire que l'écriture n'est pas donnée d'emblée, que le contenu du propos, même si j'en ai une idée plus ou moins précise ou plus ou moins vague, c'est la même chose en réalité, je ne sais pas comment je vais l'écrire, comment je vais commencer, comment je vais continuer, même si j'écris plus régulièrement que d'autres. « *L'écriture, c'est l'inconnu Avant d'écrire, on ne sait rien de ce qu'on va écrire. Et en toute lucidité. (...) Si on savait quelque chose de ce qu'on va écrire, avant de le faire, avant d'écrire, on n'écrirait jamais. Ce ne serait pas la peine.*

Écrire, c'est tenter de savoir ce qu'on écrirait si on écrivait – on ne le sait qu'après - avant, c'est la question la plus dangereuse que l'on puisse poser. Mais c'est la plus courante aussi. » (Duras M. 1993, p.52.53). Si je redis ce passage de Marguerite Duras, c'est aussi pour défaire un peu certaines croyances, comme la nécessité d'un plan pré établi, de savoir à l'avance tout de ce que l'écrivain va ou doit écrire. Je peux vouloir partager des idées, des interrogations sans que l'ensemble de mon discours soit constitué. En réalité, écrire autorise le développement de la pensée. C'est d'ailleurs une posture de mon accompagnement en écriture que d'autoriser l'autre à accepter d'écrire sans tout savoir d'avance, sans que tout soit organisé d'avance. Ça permet de commencer, ça sert de fil, ça favorise la mobilité de penser. C'est quand j'ai déjà écrit, quand il y a déjà du texte et que je relis, que m'apparaît ce qui constitue ma pensée, le développement de mes idées. Il y a aussi un lâcher prise dans l'écrire. Cette incertitude est sans doute pour beaucoup dans les peurs et les refus d'écrire, sans oublier tous les freins linguistiques et syntaxiques. Bref, un écrivain qui ose s'engager dans un texte mérite à tout le moins une certaine clémence.

Et dans la présentation d'un protocole de recherche ? Là, pour l'écrivain plusieurs pièges et obstacles le guettent. D'abord *le travail de retranscription* qui demande une vigilance intense et un temps conséquent. Il permet déjà de prendre la mesure de ce qui s'est réellement déroulé pendant le temps de l'entretien de recherche. L'écoute, dans un premier temps est un révélateur de certaines saillances qui apparaissent : souvent, il y a de la jubilation, nous avons le sentiment de toucher à quelque chose d'intéressant ; d'autres fois, il nous semble que c'est confus, qu'il n'y a rien de nouveau, que nous ne comprenons rien à ce qui s'est déroulé. Les données sont là, devant nous, mais elles ne nous offrent pas d'emblée des réponses. Elles ne parlent pas d'elles-mêmes. Et c'est à un travail minutieux qu'il s'agit de s'atteler, pour ordonnancer les informations obtenues (retranscription complète, reconstitution du déroulement, constats qu'il y a des blancs, des trous, parfois, souvent). Malgré ces remarques, *il y a du matériau !* Et une des grandes questions, c'est comment les observer, comment les comprendre ? Que nous apportent-ils comme éclairages ? Il s'agit de choisir une option pour travailler les données et commencer pas à pas, réplique après réplique ou relance après relance, de rendre visible ce qui est en creux dans le verbatim recueilli. Ainsi, il n'est jamais question d'une obligation de proposer dans un article le protocole de recherche dans son intégralité (Il peut être consulté sur le site), mais de sélectionner les moments significatifs pour étayer nos 'trouvailles', en articulation avec l'orientation choisie.

Un exemple : En 2013, nous avons décidé de nous centrer sur ce que l'introduction d'un dissocié dans un entretien provoque comme effets dans la dynamique de questionnement de B.²⁴ Nous avons tenté de partager avec vous quels étaient nos premiers 'résultats' à ce propos. Je dis bien 'tenté', car rien n'est jamais gagné d'avance. Ce qui s'écrit, s'écrit à partir de notre compréhension de chercheurs à ce moment-là, de notre familiarité avec le corpus, de ce qui nous paraît important de proposer à votre connaissance à ce sujet (la centration sur B). Nous avons choisi de vous introduire à *notre travail de recherche* en vous proposant trois parties : d'abord, *un résumé du déroulé*, (nous espérions que cela vous permettrait de mieux vous repérer dans le fil du vécu de l'entretien) ; *le travail à trois voix*, 'la tresse des regards croisés', (la restitution des points de vue des protagonistes lors du déroulement), un déroulement que nous découpons en mouvements temporels, en distinguant les points de vue avec des extraits du protocole ; et *notre premier bilan* sous forme de constats et de questions. Ok, ok, si vous avez repris le n°103, il y a encore autre chose dans cet article : vous trouvez aussi un '*Entracte sur une analyse inférentielle des relances d'installation*' ! Etant donné un de nos grands intérêts de mettre en évidence des consignes d'installation de dissociés !! Mais vous n'étiez pas dans l'obligation de le lire (les droits imprescriptibles du lecteur)... Effectivement, nous vous proposons un intermède qui

²⁴ Snoeckx M, Maurel M, Obela B, (2013) *Conduire un entretien avec un dissocié, une dynamique nouvelle pour B*, *Expliciter* 97, 12-47

pouvait éclairer certains d'entre vous : « *Pour souffler un peu dans le suivi et l'analyse de cet entretien, nous allons vous proposer un petit entracte studieux et présenter notre analyse inférentielle des relances d'installation qui correspond mieux ici à ce que nous cherchons à faire : avoir un regard objectivant sur l'activité de B dans es deux relances d'installation de ce protocole. Accrochez vos ceintures !* » (Snoeckx M, Maurel M, Obela B, 2013, p.25).

Ce qui me paraît intéressant de souligner, c'est que ceux et celles qui écrivent ont toujours des intentions qu'ils s'efforcent de mettre en œuvre. Ils s'évertuent à prendre en compte le lecteur dans leur adressage. Ce n'est pas pour autant que, dans le cas des articles de recherche avec présentation de recueil de données et extraits de protocoles, ils y réussissent ... pour les lecteurs et les lectrices... dont vous avez compris qu'ils sont dans une telle multi diversité que le pari d'une lecture fluide de tous et toutes est un pari quasi impossible. À moins d'une curiosité puissante des lecteurs et des lectrices qu'ils acceptent de se coltiner au texte. Peut-être l'essentiel pour les écrivains, c'est qu'ils soient suffisamment satisfaits de leur *texte* (suffisamment, comme la mère suffisamment bonne de Winnicott)...

En effet, dans la trilogie auteur/texte/lecteur, je n'ai pas encore abordé de front la question du texte. Si le lecteur est virtuellement multiple, l'écrivain attaché à formuler ce qui lui vient en étant au plus proche de ses intentions, que dire du *Texte* ? Qu'est-ce que le *Texte* ? Pour Ricoeur (1986)²⁵, l'écriture fonctionne en mettant l'événement à l'abri de la destruction et de l'oubli et rend le texte autonome à l'égard des intentions de son auteur. La distanciation est constitutive du phénomène du texte comme écriture. Qu'est-ce ça m'apprend ? Quelque chose d'important et qui fait écho à la mise en mots du vécu en explicitation : ce que j'ai écrit en dit toujours plus que ce que je crois avoir dit ou que je pense savoir. Le texte me déborde. Non seulement il me déborde, mais il s'offre à moi comme à un autre lecteur. Il me permet de mieux comprendre, de mieux me comprendre dans les limites de la mise en mots, dans les limites du langage. Le texte en tant qu'instance autonome autorise des lectures plurielles et, en tant qu'écrivain, ma responsabilité est d'être au plus près de ce que je souhaite écrire et partager. Quelque part, le texte, c'est un réfléchissement. En même temps, le texte m'échappe, il vit sa vie de texte et c'est au cours des débats, dans les retours des lecteurs, des lectrices que va se déployer la question de son interprétation, la question de la polysémie. « *Un livre peut rester clos, ça ne fait rien. Il est. Quand même. Il dit tout ce que celui qui l'a écrit a vécu du monde. Les instants, tous les instants, sont différents. Et toutes les différences sont écrites dans les livres. Et toutes les vies sont imparfaites. Elle est devant la bibliothèque.* » (Benameur J. 2004, p.118)²⁶. Même si les articles protocoles ne sont pas lus, ça ne fait rien. Ils sont. Eux aussi, ils disent le vécu d'un monde, du monde du B, du monde du A. Eux aussi ils sont imparfaits.

... et de la souffrance du lecteur de protocoles...

Et pourtant, les lecteurs et les lectrices de protocoles de recherche redisent que c'est difficile, compliqué, qu'ils ne savent pas par quel bout commencer. Que peut-être s'il y avait un mode d'emploi, voire des normes d'écriture de protocoles de recherche... Chaque article de recherche a *son mode d'emploi*, parce que chaque orientation choisie est tributaire du vécu du trio à St Eble, du recueil de données qui en a surgi. Et tous les vécus, et toutes les données ne peuvent être restitués nécessairement de la même façon. Même si, dans le n°102²⁷, nous étions restées sur la piste de la pratique d'un entretien avec dissociés, même s'il y avait aussi un plan pour s'y retrouver, même si nous avions gardé la tresse des regards croisés, l'accès au contenu est semblé t il resté délicat. Et si

²⁵ Ricoeur P. (1986), *Du texte à l'action- essai d'herméneutique II*, Paris, Seuil

²⁶ Benameur J. (2004), *Les Mains Libres*, Paris, Denoël

²⁷ Maurel M., Snoeckx M., Cazemajou A., *Analyse d'entretiens avec dissociés, Sauint Eble 2013, L'espace du rêve*, Expliciter 102, 1-33

vous examinez la structure de cet article, il y a une contextualisation qui s'intitule 'Présentation du travail de St Eble 2013'. Cela paraissait important de repréciser dans quel cadre s'est effectuée cette expérience. Serait-ce une donnée à retenir pour faciliter l'entrée dans un article de recherche avec protocole, mais est-ce suffisant ? Sans doute. Peut-être. Pourquoi pas. « *Tous nos mots étant polysémiques à quelque degré, l'univocité ou la plurivocité de notre discours n'est pas l'œuvre des mots, mais des contextes. Dans le cas du discours univoque, c'est à dire du discours qui ne tolère qu'une signification, c'est la tâche du contexte d'occulter la richesse sémantique des mots, de la réduire, en établissant ce que M. Greimas appelle une isotopie, c'est à dire un plan de référence, une thématique, une topique identique pour tous les mots de la phrase (par exemple si je développe un 'thème' géométrique, le terme volume sera interprété comme un corps dans l'espace ; si le 'thème' est de bibliothèque, le mot volume sera interprété comme désignant un livre).* (Ricoeur, 1969)²⁸. Peut-être cette constatation suggère qu'il est important pour les lecteurs, de se préparer pour s'engager dans un texte de ce type, qu'il y a à se défaire de certains habitus de lecture – tout vouloir lire, notamment – une gageure quand les articles de recherche culminent à une trentaine de pages environ ! Et pour vous préparer, ce que je vous propose, bien sûr, si vous en êtes d'accord, c'est de lire ces textes comme vous liriez une aventure, un voyage dans des contrées que vous ne connaissez pas, dont vous n'avez même pas idée qu'elles puissent exister. Que vous vous laissiez imprégner par les mots, comme si c'étaient les mots d'un roman, que vous ne tentiez pas de vouloir tout de suite comprendre et comprendre tout, que vous vous laissiez *apprivoiser*. Je pense d'ailleurs, que d'article en article, il y a des lecteurs et des lectrices qui s'apprivoisent.

« *Elle a entre les mains ces pages sans couvertures. Ces mots-là ne se protègent pas. Et elle non plus. Ce sont les mots d'Hervé Lure. Ils se donnent simplement, viennent à elle. Ce sont des notes de travail. Parfois un détail de sa vie.* » (Benameur, opus cité, p.140)

Les articles de recherche avec protocole sont des notes de travail, des réflexions, des analyses mais ce sont aussi des instants de vie. Ces mots-là qui disent ce que A, B et C ont vécu, leur aventure, laissez-les venir à vous. Ceux et celles qui écrivent ont accepté de donner à voir ces vécus, un monde intérieur, ce qui peut parfois paraître étrange. L'expérience de l'autre est toujours plus ou moins inconnue, voire étrangère. Peut-être si les lecteurs et les lectrices qui n'en ont pas encore fait l'expérience, acceptaient de s'enregistrer quand ils questionnent ou sont questionnés, de transcrire juste deux ou trois pages de ce moment pour avoir un aperçu de ce que ce travail en amont ouvre comme perspectives, se donnent une intention d'observation de ces pages, peut-être qu'ils feraient encore un pas de plus dans l'apprivoisement. Si c'est possible pour eux. De même, puis-je suggérer une lecture à régime relativement lent, une lecture faite de relectures tranquilles permettant de s'installer dans le texte, comme de sauter certains passages pour y revenir ensuite éventuellement. Ou encore, si ça vous entraîne, si vous préférez les interactions, choisissez-vous un ou deux interlocuteurs et partagez vos impressions, vos questions²⁹.

Aller vers le texte comme à une rencontre. « *La lecture n'est donc pas seulement réception des textes, mais action sur eux : si passive qu'elle soit, elle en construit le sens, les juge et les juge. Une lecture de curiosité, de découverte – une lecture active – équivaut à un travail parallèle à celui de l'écriture et tout aussi important.* »³⁰

²⁸ Ricoeur P. (1969), *le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*, Paris, Seuil.

²⁹ Comme guide, reprenez Expliciter n°103, *Lire en formation de base à l'explicitation*, 47-51.

³⁰ Aron P., Saint-Jacques D., Viala A., (2002), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris, PUF.

Vers une éthique de la réception

Ainsi écrivains et lecteurs seraient attelés, s'ils le souhaitent, à un travail parallèle, le travail du texte, le travail avec le texte. Pour tous les deux, il y a engagement, consentement : *engagement à s'exposer* pour celui, celle qui écrit, *engagement à entrer dans ce discours* pour celui ou celle qui lit. Consentement à perdurer dans l'écriture du texte, consentement à demeurer dans la lecture, même si le contenu ne nous est pas familier, voire qu'il nous déstabilise, qu'il nous paraît incompréhensible. Consentement à continuer. Même si c'est un *travail parallèle*, ce n'est pas pour autant *un travail comparable dans son investissement*.

Dans ma vie, j'ai appris à lire et à écrire à des jeunes enfants. J'ai accompagné des jeunes et des moins jeunes qui avaient perdu tout désir de lire et/ou écrire, voire même qui s'estimaient *exclus* de l'écriture. Je sais ce que ça appelle comme patience et comme confiance en l'autre et en soi que *d'accepter d'écrire*. Je sais combien quand l'écriture se restaure ou se constitue, il suffit de peu de choses (un regard qui se détourne, un soupir) pour que l'écriture s'arrête, pour que des blessures remontent à la surface et pour que le geste d'écrire meure. J'ai donc développé une bienveillance incommensurable pour ceux qui acceptent et osent écrire. D'autant plus que dans un travail de recherche, il y a toujours un goût d'inachevé, une impatience à partager, même ce qui est encore instable et encore susceptible d'approfondissements et de modélisations. Le travail de recherche est chronophage. Pour rappel, retranscription, multiples lectures pour dégager des thèmes, analyse minutieuse pour en extraire avec le plus de clarté possible des constats et les porter à la connaissance des lecteurs... dans une mise en mots et un découpage structural dont les auteurs espèrent qu'ils faciliteront la compréhension. Ecrire, c'est toujours un travail conséquent, un engagement, peut-être ou peut-être pas, une espérance de reconnaissance, à tout le moins une contribution aux savoirs en devenir. Et comme il est quelquefois difficile de prendre distance par rapport à son texte, il est toujours possible de l'envoyer à des membres du GREX, d'accord d'effectuer une relecture, de poser un regard bienveillant et constructif, de proposer un questionnement pour permettre l'avancement de la formulation. Ne vous privez pas de ces accompagnements.

Publier dans *Expliciter*, c'est aussi partager et attendre un retour de la part des membres du groupe, de la part des lecteurs. Un texte publié dans *Expliciter* qui reste entouré de silences ou de remarques négatives sur sa lisibilité, ou qui ne provoque pas de questionnements, d'échanges, c'est *un risque* que prend l'écrivain. Un risque pas simple à assumer. Encore un argument pour prendre soin de l'accueil des textes. S'il y a souffrance du lecteur de protocole, il peut y avoir aussi souffrance de l'écrivain qui peut s'éprouver incompris, malmené ou ignoré ou encore fragilisé. Là aussi, la prise de risque peut être mieux assumée par celui et celle qui écrit *lorsqu'ils consentent à l'espace de la rencontre*. L'autre n'est pas toujours à la place espérée. Il n'a pas toujours le temps pour s'immerger dans les mots. Le lecteur peut se percevoir ou se découvrir ignorant et ne pas oser poser des questions. Entrer en questionnement pour les lecteurs, c'est aussi s'exposer dans le cadre d'une communauté. L'accueil du texte va de pair avec l'accueil du lecteur. En tant qu'auteur, j'ai à moduler mes attentes et sans doute à mieux présenter mes demandes. En tant que lecteur, j'ai à accepter de ne pas savoir, quelquefois de ne pas comprendre et à exprimer mes interrogations, mon point de vue. Une éthique de la réception se noue *dans la prise de risques de la rencontre publique* et *dans le consentement du lecteur et de l'écrivain dans la prise de parole* : une bienveillance qui offre l'espace d'un débat animé et serein ; la liberté de ne pas participer pour les lecteurs, de demander des précisions, même *anodines* ; la possibilité d'effectuer un retour à l'auteur dans l'immédiateté du débat, mais aussi dans un écrit personnel ultérieur ... Du côté de l'écrivain, le courage d'oser la fragilité et d'accepter la pluralité des lectures, même celles que je n'aurais pas envisagées. Le sens est toujours à construire. La responsabilité de chacun à engager dans la prise en compte de l'autre, mon semblable, mon différent.

« Certes, quand nous nous regardons dans un miroir nous croyons découvrir notre propre visage. Mais la droite et la gauche sont inversées. Nous sommes nous-mêmes et nous ne sommes pas nous-mêmes. Le miroir est le lieu de coexistence de la symétrie et de l'asymétrie, du même et de l'autre, du semblable et du différent. Un être humain, rencontré sur la route de ma vie, me tend, par son être, un miroir que je perçois tout d'abord comme le lieu de tous les dangers. (...) Mais si j'écoute bien, j'entends une musique étrangement familière comme si l'autre était, en fait, moi-même. Ce miracle de la fusion des horizons (pour reprendre une belle expression de Gadamer) ne se produit pas tous les jours. Il est le fruit de la surprise – le si joli mot des auteurs de ce livre. Je me laisse surprendre par un moi-même oublié, enfoui dans la mémoire de l'humanité, par les multiples niveaux de Réalité que j'ignore totalement. (...) C'est par le travail du tiers qu'ils se révèlent. La surprise...c'est le surgissement du 'tiers'. » (Tétreault et Malherbe, 2011)³¹ Et si le tiers, c'était le texte ?

Bibliographie

- Alin C. (2010), *La Geste Formation, Gestes professionnels et Analyse des pratiques*, Paris, L'Harmattan.
 ARON, Paul, SAINT -JACQUES, Denis, VIALA, Alain (2002), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris, PUF.
 Benameur J. (2004), *Les Mains Libres*, Paris, Denoël.
 Dufays J-L, (2007) *Le pluriel des réceptions effectives, Débats théoriques et enjeux didactiques*, Recherches n°46, Littérature, 2001,7-1.
 Maurel M., Snoeckx M., Cazemajou A., *Analyse d'entretiens avec dissociés*, Saint Eble 2013, *L'espace du rêve, Expliciter* 102, 1-33
 Pennac D. (1995), *Comme un roman, les droits imprescriptibles du lecteur*, Paris, Gallimard,
 Ricoeur P. (1969), *le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*, Paris, Seuil
 Ricoeur P. (1986), *Du texte à l'action- essai d'herméneutique II*, Paris, Seuil
 Riondet O. (2003), *L'auteur, le livre et le lecteur dans les travaux de Pierre Bourdieu*
 Snoeckx M., (2001) *Des récits et des hommes* in *Expliciter* n° 38, 16-22
 Snoeckx M., Maurel M., Obela B, (2013) *Conduire un entretien avec un dissocié, une dynamique nouvelle pour B*, *Expliciter* 97, 12-47
 Snoeckx M., (2014) *Lire en formation de base à l'explicitation ?* *Expliciter* n° 103, 47-51

Références électroniques

http://www.recherches.lautre.net/iso_album/071-090dufays.pdf

<http://bbf.enssib.fr/consulter/15-riondet.pdf>

Isabelle Kalinowski, « Hans-robot Jauss et l'esthétique de la réception », *Revue germanique internationale* (en ligne) 1997, mis en ligne le 11 janvier 2011, consulté le 1er janvier 2015. URL : <http://rgi.revues.org/649>

³¹ Tétreault et Malherbe, *La Chouette Ironique Introduction insolite à la philosophie*, Sheerbrooke, GGC Editions

L'entretien d'explicitation et la mémoire

Originalité du rapport à la remémoration

Pierre Vermersch

L'entretien d'explicitation est basé sur la description d'un vécu *passé*. Il est donc pour une part essentielle fondé sur la possibilité de la remémoration³² de ce passé. A ce titre il semblerait logique qu'il soit adossé à ce qui peut paraître le plus sérieux et donc le plus recommandable : les résultats de plusieurs milliers de recherches sur la mémoire par la psychologie expérimentale depuis plus d'un siècle. Or non seulement cela n'a jamais été le cas, mais il semble bien que cela va continuer. Peut-être même, que ce pourrait être l'inverse, c'est-à-dire que la pratique de l'entretien d'explicitation pourrait apporter de nouvelles connaissances sur la remémoration, comme l'ont démontré les deux publications récentes de répliques d'expériences (Moguillansky, O'Regan et al. 2013, Petitmengin, Remillieux et al. 2013). Les expériences de départ montraient que les sujets pouvaient facilement être trompés sur la mémoire de leurs propres jugements. Et, il a suffi de **guider** les sujets dans la description de leur propre vécu passé en utilisant l'entretien d'explicitation pour qu'ils ne puissent plus être abusés par les manipulations de l'expérimentateur (Nisbett and Wilson 1977).

Comment justifier cette posture de désintéret pour la psychologie expérimentale ? Quels sont les choix qui m'ont guidé et qui guident toujours ma position ?

Après plusieurs semaines, de reprise de lectures sur la mémoire, pour me remettre à jour, actualiser mes connaissances, retrouver le contenu de mes livres (que j'avais acheté il y a longtemps), ou en acheter de nouveaux (le plus souvent pour compléter ma collection de classiques incontournables), télécharger de nombreux articles, maintenant facilement accessibles sur internet. Après avoir été débordé par tous ces matériaux, par le sentiment qu'il était difficile de maîtriser le sujet, et encore plus de le surplomber. Je découvre que, finalement, l'enjeu principal est de clarifier ma propre posture. Non pas me justifier par rapport à mon absence de référence à "la science" de la mémoire, mais m'expliquer à moi-même l'originalité de ma posture. Je prend progressivement conscience que cet article ne sera que la première ébauche d'un texte plus vaste.

Au point de départ de ma démarche de création de l'entretien d'explicitation, je me suis lancé dans son invention par besoin de clarification des processus intellectuels mis en œuvre par les sujets quand les observables étaient insuffisants pour faire des inférences sur ces processus invisibles. Était-il possible de s'en informer en demandant au sujet ce qu'il avait vécu ? Était-il possible, contre toutes les sévères interdictions ambiantes (années 70 radicalement 'introspectophobes'), de re-mobiliser l'introspection ? Je l'ai fait. Ce qui m'a ensuite motivé, c'est la découverte que les sujets pouvaient donner une foule de détail sur leurs actions mentales, sur leurs prises d'information, sur leur dialogue interne, sur tout ce à quoi ils étaient attentifs de moments en moments. Mais de plus, ils le faisaient de façon beaucoup plus abondante que ce qu'ils auraient dû être capable de faire selon les données de la psychologie expérimentale de la mémoire telle qu'on me l'avait enseignée à l'université !

J'étais littéralement en contradiction avec ma formation de psychologie expérimentale !! Ce que j'obtenais était un scandale, une impossibilité, par rapport aux limites bien connues (!) de la mémoire. Dans la mesure où je questionnais toujours sur une tâche finalisée et bien délimitée, les questions de validation stricte n'étaient pas cruciales —voir cependant (Ancillotti and Morel 1994, Vermersch 1996) et (Vermersch 1996) parce qu'il était la plupart du temps facile de confronter ce que le sujet disait avec les contraintes de réalisation de la tâche et avec ses résultats. Je me donnais donc le champ libre pour affiner ma pratique : comment faire pour aider réellement le sujet à décrire son vécu d'action relativement à un moment singulier ? Mais tout autant, je découvrais ce qu'il fallait éviter de faire à tout prix pour ne pas empêcher le sujet de se remémorer son vécu, pour ne pas gêner son mouvement d'évocation.

³² J'utilise pour le moment le terme de "remémoration", pour éviter celui de "rappel" qui est très connoté de la recherche en psychologie expérimentale, quand je qualifierai l'acte précis que nous mobilisons dans l'entretien d'explicitation, je reviendrai au terme "d'évocation".

J'ai eu la chance de pratiquer, sans me demander au préalable si ce serait possible !

J'ai eu la chance d'être directement en situation de faire des essais, et d'être débordé, étonné, émerveillé par ce que j'obtenais (Vermersch 2014), sinon je me serais arrêté, ou bien je n'aurais jamais commencé !

Je prouvais la marche en marchant, et ce faisant je n'avais pas besoin de me rapporter aux résultats de la psychologie expérimentale pour valider ma démarche.

Rien dans les résultats — que je connaissais bien — de la psychologie expérimentale ne m'aurait incité à aller questionner le détail d'un vécu passé, bien au contraire, les idées de l'époque étaient que ce serait totalement inutile, parce que forcément inexact, inventé, reconstruit, rationalisé, pauvre, et de plus, ou surtout : qu'est ce que le sujet pouvait bien savoir de lui-même, pire : que pouvait-il bien savoir de ses processus cognitifs !!

Je me trouvais dans la situation d'un praticien construisant une expertise par l'exercice assidu de sa pratique, mais avec des yeux, une écoute, des catégories, une culture, une motivation, de chercheur psychologue connaissant bien le domaine. Pour avancer, je n'avais pas besoin de me lancer dans des expériences de laboratoire sur la psychologie de la mémoire ! Ou plutôt, si je m'étais lancé dans un tel programme je n'aurais jamais mis au point l'entretien d'explicitation !

Et pourtant, me voilà de retour aux débuts ! Où en suis-je par rapport à toutes ces recherches "scientifiques" sur la mémoire ? Pourquoi ai-je persisté dans mon refus de m'y rapporter, tout en continuant régulièrement au fil des années à acheter des livres sur le sujet pour me tenir au courant ? Ce n'est pas que la question me pose problème, mais je découvre que pour certains thésards, ou plutôt pour certains thésards soumis au dictat de leur directeur de thèse, l'absence de référence aux théories à la mode (par exemple et j'y reviendrai plus loin, la mémoire épisodique de Tulving, ou la mémoire auto biographique de Conway) était un signe inquiétant qui pouvait conduire à un rejet de principe de l'entretien d'explicitation.

A l'occasion d'une demande d'un chapitre de livre collectif sur « les traces », j'ai eu envie de faire un retour sur mes rapports avec la psychologie expérimentale de la mémoire, et pour ce faire, je vais détailler l'originalité de la posture de l'entretien d'explicitation relativement à cette approche et argumenter sur le bien fondé de ma posture.

L'idée organisatrice de ce texte serait de montrer les différences irréductibles de posture entre l'entretien d'explicitation et la psychologie expérimentale de la mémoire, quoique les deux démarches visent la mémoire : la première cherche à aider la remémoration, à en dépasser les limites spontanées et la seconde se contente d'en objectiver les limites spontanées.

Ce qu'il faut bien comprendre c'est la logique terrible de la méthode expérimentale appliquée à l'étude du sujet humain. L'étude expérimentale de la mémoire a vraiment commencé avec les travaux d'Ebbinghaus 1885, (Nicolas 1992), dans une époque où ce qui dominait c'était le souci de (devenir), de paraître scientifique, sur le modèle de tout ce qui faisait dans le domaine des mesures de seuils perceptifs. Il était donc impératif de pouvoir quantifier les résultats, de contrôler la situation d'étude de telle façon que chaque expérience soit strictement comparable aux autres modulo une variable indépendante que l'on pouvait faire jouer pour créer des contrastes potentiellement intéressants. Pratiquement, cela se traduisait par l'invention d'un "matériel expérimental" bien contrôlé, c'est-à-dire des listes de syllabes sans signification par exemple. Le matériel à mémoriser était défini, il était facile de comptabiliser les succès, absences ou erreurs du rappel ou reconnaissance de ce matériel. Un des effets secondaires épouvantable de cette logique, était la nécessité de multiplier les tâches expérimentales, simples, nombreuses, quantifiables. On le voit même dans les travaux de l'école de Würzburg. Mais ce faisant, on a encore moins de chances d'apercevoir l'activité cognitive du sujet. On lui offre une activité simple, répétitive, multiple, et il doit répondre simplement. Ce faisant, on a simplement minimisé les temps intermédiaires d'élaboration de la réponse, et il n'y a presque plus rien à dire du déroulement de cette production, sinon le résultat final.

On faisait de la science, mais on avait perdu le sujet !

Il fallu près d'un siècle pour que des voix s'élèvent pour souligner l'absence d'intérêt des milliers de recherche qui avaient été ainsi produites, cf. par exemple le remarquable chapitre de Neisser (Neisser 1982) ou (Neisser and Winograd 1988). Il a fallu encore quelques années de plus (Koriat and Goldsmith 1994) pour que l'on fasse la distinction entre "vérifier ce que l'on a donné à apprendre", qui débouche avec certitude sur une quantification des résultats, et "découvrir ce dont le sujet se

souvent”, qui suppose une analyse a posteriori pour vérifier la concordance entre ce que dit le sujet et de qu’il a vécu, et va nécessairement conduire à une analyse de contenu qualitative, peu quantifiable. Mais même ainsi, la différence fondamentale de démarche entre entretien d’explicitation et psychologie expérimentale de la mémoire est que l’entretien d’explicitation *intervient* dans la remémoration. N’étant pas gêné par l’obsession du contrôle des conditions expérimentales, sa base est 1/ d’intervenir pour aider le sujet à se connecter à son passé sur le mode d’un revécu (guidage vers la position d’évocation, quand on sait, qu’on a l’expérience que c’est possible !) et 2/ quand cela est fait, d’une part intervenir pour aider le sujet à rester dans ce revécu, d’autre part intervenir systématiquement pour guider son rayon attentionnel dans le passé afin de fragmenter ce que lui dit spontanément, ou pour déplacer son focus attentionnel dans le temps passé (et juste après, et ensuite, et juste avant, et au tout début ;..).

Des interventions ! Quelle horreur ! Où est la science, le contrôle a priori !

La pratique experte de la relation, la connaissance intime de l’effet des relances, la compréhension des effets perlocutoires induits, recherchés, a permis, avec l’aide de toute la culture issue des “inventions” ericksonniennes et autre PNL à concevoir des “interventions” basées sur des techniques sophistiquées qui n’induisent jamais le contenu relatif à ce qui a été vécu. C’est le propre du travail avec un sujet (pas avec un animal, pas avec un objet) que je puisse désigner ce qu’il pense, ce qu’il perçoit, ce qu’il ressent, sans que moi je sache en quoi ça consiste, sans que moi j’en connaisse au préalable le contenu, parce que lui le sait et peut répondre en se tournant en lui vers CE qui est visé. L’intervieweur n’a pas besoin de connaître la teneur de la pensée, de la perception, de l’état interne, pour l’interroger et conduire la personne à en prendre conscience, c’est ce que l’on appelle “le langage vide de contenu”, (mais pas vide de visée).

L’essentiel de mon argument est que contrairement à la psychologie expérimentale, l’entretien d’explicitation intervient et travaille non pas à objectiver ce que le sujet sait se remémorer tout seul, mais à aider ce sujet à amplifier sa remémoration.

Mais bien entendu, il existe de nombreux paradigmes expérimentaux où le chercheur intervient. Mais tant qu’on est dans le paradigme “faire apprendre pour vérifier ce qui est appris”, l’intervention va porter principalement sur les conditions d’apprentissage, par exemple en manipulant le matériel à apprendre ou les consignes, ce qui ne nous intéresse pas, puisque l’entretien d’explicitation ne travaille jamais sur l’explicitation visant un contenu qui a été donné à mémoriser, il travaille toujours sur le vécu, c’est-à-dire sur ce qui s’est passé pour le sujet sans qu’il ait l’intention de le mémoriser tout en le vivant. Quand nous utilisons des tâches de mémorisation (l’apprentissage de la grille de chiffre par exemple, très utilisé en formation), notre but n’est pas de faire expliciter la grille de chiffre, mais de faire expliciter les actions d’apprendre cette grille. Et le vécu d’apprendre, n’est pas lui-même mémorisé intentionnellement pendant qu’il est vécu (par contre, tout montre qu’il se mémorise passivement en permanence).

Ce qui est plus intéressant, ce sont les manipulations expérimentales au moment de la restitution. De nombreuses expériences ont montré que l’on pouvait créer de fausses mémoires assez facilement, que l’on pouvait manipuler le jugement sur le passé pour l’amener à se systématiser, à se rationaliser, à se compléter de façon abusive, fausse par rapport au point de départ. Les deux expériences que j’ai citées en début, sont la démonstration de la différence entre laisser le sujet répondre avec ses seules ressources (alors la manipulation fonctionne de façon efficace, l’erreur est présente), et quand le sujet est simplement accompagné à décrire son moment passé vécu, et là, la manipulation ne fonctionne plus, pour la majorité des sujets.

Les erreurs spontanées ou induites par l’expérimentateur démontrent les limites du sujet laissé à ses seules ressources.

A la fois on apprend qu’il est limité, qu’il est fragile, et en même temps on apprend rien d’utile. Il est utile de ne pas nommer des informations dont le sujet n’a pas déjà parlé (cf. Les travaux de Loftus sur les fausses mémoires), parce que de le faire induit le fait se représenter ce dont on parle et provoque une confusion entre ce qui est ainsi imaginé et ce qui a été réellement vécu. La justice américaine a été fortement impactée par cette découverte et les procès verbaux d’interrogatoires inductifs ont été rejetés. La découverte des effets de manipulation est donc intéressante, elle confirme notre démarche de ne pas induire le contenu des réponses dans nos relances, ce que nous faisons par l’utilisation des techniques de questions vide de contenu. Mais cette découverte, ne nous dit pas s’il serait possible **d’aider** la personne à décrire son vécu passé de façon plus détaillée. L’entretien d’explicitation aide la

personne à se rapporter à son passé, contrairement à la psychologie expérimentale qui s'en tient aux constats des limites spontanées, et à la fragilité du sujet à la manipulation de son activité de mémorisation et de remémoration. Si je n'avais pas utilisé une technique d'aide, d'accompagnement, d'exploration du vécu passé, jamais la psychologie expérimentale ne nous aurait apporté des informations sur ce que le sujet peut retrouver quand il est accompagné ! La lecture des travaux de psychologie expérimentale ne m'a jamais apporté aucune information sur l'aide que l'on pouvait apporter au sujet dans son rapport à son passé vécu, et elle ne peut pas en apporter, parce qu'elle n'intervient en aucune façon dans la dimension aide, tout au plus dans la manipulation négative. La psychologie expérimentale ne sait radicalement rien sur les possibilités de remémoration, quand le sujet est aidé.

Il n'y a rien à dire contre la méthode expérimentale dans ses principes, un outil n'est rien en lui-même, ce qui est questionnable c'est l'adéquation de l'outil au but visé. Fondamentalement, les sciences de l'homme, et singulièrement la psychologie, sont les seules sciences où l'objet d'étude peut vous parler, et vous dire ce qui se passe pour lui. Et toute l'entreprise de fondement scientifique de la psychologie a été d'ignorer, de vilipender, d'interdire, l'exploitation de cette source potentielle d'information !!!

L'entretien d'explicitation a contourné ces interdictions, profitant d'un contexte institutionnel favorable parce que marginal (la psychologie du travail, le contact avec les enseignants et les formateurs) par rapport aux grands laboratoires de psychologie faisant de la vraie science. Il serait temps de travailler à une psychologie complète, associant le point de vue en première, seconde et troisième personne ! Par exemple ... une psycho phénoménologie ... ainsi nommée pour donner une place claire à la dimension introspective. Notez bien, qu'il ne s'agit pas de demander au sujet de faire la science de sa propre subjectivité, dans la majeure partie des cas, il n'a pas la formation de chercheur, et même quand il l'a, il est obligé de travailler en deux temps : le premier où il est informateur et décrit son vécu ; le second où il est chercheur et où il analyse ce vécu. L'introspection ne veut pas dire que l'on a la possibilité de construire une science immédiate à partir de ce qui est dit, mais seulement que l'on a un accès à des informations telles que celui qui les a vécues peut nous les donner. Ensuite, il faut en construire la connaissance. La science n'est jamais immédiate, toujours seconde (et lente).

Ma critique de la psychologie expérimentale de la mémoire se veut radicale, l'absence de prise en compte de l'introspection, les limites strictes de la méthode expérimentale, le désintérêt profond pour les situations réelles au profit du laboratoire, ont produit une quantité énorme de connaissances inutilisables, et inutilisées !!

Pourtant ma vigilance n'a jamais failli, j'ai suivi années après années les publications sur le thème de la mémoire. Quand j'ai vu apparaître le terme de "mémoire épisodique" (Tulving, Donaldson et al. 1972, Tulving 1983, Tulving 2009), mais que je découvre plus tard) et compris qu'il s'agissait enfin d'une mémoire se rapportant aux événements vécus, j'ai sursauté, et immédiatement avancé mes lectures. Las. L'idée était bonne, pertinente, sauf qu'il s'agit de travail de laboratoire réalisée dans le bon vieux schème faire apprendre/vérifier ce qui est appris. Rien sur : est-il possible de perfectionner, d'aider à la remémoration des événements passés ? Tulving est très intéressant, il distingue entre une activité auto-noétique (introspection) et noétique, autrement dit entre une remémoration où le sujet se vise lui-même et une remémoration où il vise un objet, ce qui est la base de la distinction entre mémoire événementielle, personnelle, datée (épisodique) et mémoire des connaissances générales, non datée, non personnelle (sémantique). Ce que nous faisons en plus dans l'entretien d'explicitation, c'est de déclencher, d'induire, de conserver soigneusement, ce rapport au vécu personnel (position de parole incarnée), et qui permet l'acte d'évocation. Quand on regarde toutes les manipulations (au sens négatif) de la mémoire par la psychologie expérimentale, on voit que leurs logiques reposent sur la fragilité de la position abstraite (noétique dans le langage de Tulving) quand le sujet réfléchit sur son passé pour le retrouver. Là il rationalise, il infère, il reconstruit, et ... il se trompe facilement, surtout si on l'aide dans ce sens.

Nous savons faire un pont sur le passé en sollicitant la sensorialité, nous connaissons pour l'avoir vécu et décrit (connaissances en première personne) les effets de retrouver la dimension sensorielle du passé, dans le sens d'un quasi revécu. Tulving, invente le terme de "stimulus éphorique", pour désigner ce qui suscite l'accès au passé vécu, il le constate, il ne lit pas le français, donc il ne connaît pas la "madeleine de Proust", ni le livre de Gusdorf (Gusdorf 1951) sur la mémoire concrète. Si l'on faisait une traduction "tulvingienne" on pourrait dire que l'entretien d'explicitation sollicite

délibérément les stimulus ecphoriques. Mais une chose est de savoir qu'ils existent, une autre de savoir les solliciter et les renouveler.

Plus récemment, des auteurs anglais ont produit un livre collectif sur "la mémoire des actions" (Zimmer 2001). Là pas de doute, l'espoir se lève, enfin des gens qui travaillent sur la même chose que nous ... Il est vrai que le domaine d'étude concerne bien les actions, plus spécifiquement les actions au sens moteur du terme, mais on reste dans le paradigme expérimental qui décrit l'existant, sans s'ouvrir au possible.

On pourrait, encore espérer que les innombrables contributions sur le thème de la mémoire auto-biographique, nous concernerait directement. Des titres comme « Remembering our past » (Rubin 1986, Rubin 1996) ou mieux encore « Autobiographical memory : Remembering what and Remembering when ». Mais en fait la totalité du mouvement de recherche initié par Conway (Conway 1990) sur la mémoire auto-biographique s'occupe d'empan temporels de l'ordre de la période de vie, des grands épisodes, des événements marquants et ne s'intéresse pas du tout au vécu, au sens où je l'ai défini, comme moment étudié dans sa micro temporalité (Vermersch 2014). Les idées qui sous-tendent l'étude de la mémoire auto-biographique sont multiples, mais ce qui domine c'est l'importance donnée au lien entre cette mémoire et l'identité (le self en anglais), ou pour d'autres auteurs le lien entre implication personnelle et les effets de cette mémoire. Mais même ainsi, avec cette proximité thématique évidente, il n'y a pas de démarche pour aller vers l'aide à la remémoration. Il y a toujours plus de constats sur les possibilités et les limites de la remémoration spontanée.

En fait, quand on parcourt l'ensemble de la littérature, on se prête à penser que de nombreux chercheurs ont eux-mêmes cherché leur identité en promouvant des mémoires particulières. Du coup, la question du nombre de systèmes de mémoire distinct est une question encore en débat (Schacter and Tulving 1996).

Au total, si je reste dans l'esprit de rechercher ce qui peut aider un sujet à mieux se remémorer son vécu passé, il y a peu de ressources dans la psychologie expérimentale de la mémoire. Depuis ces 20 dernières années, pour répondre aux critiques formulées par Neisser sur le fait que personne n'étudiait la mémoire dans la vraie vie (pas au laboratoire), de très nombreuses publications ont abordé le thème des « recherches appliquées sur la mémoire » (Cohen 1989, Herrmann 1996, Cohen and Conway 2007, Davies and Wright 2010). Le plus souvent cela qualifie des recherches expérimentales pratiquées dans des domaines indexés sur des pratiques sociales : petite enfance, gériatrie, justice et police, éducation, psychiatrie, neuropathologie. Mais je n'ai pas repéré de contributions qui portent sur l'aide à la remémoration. La seule innovation est venue de la même manière que la mienne, un chercheur en science cognitive (Geiselman), à partir d'une anecdote vécue avec un de ses collègues ayant oublié quelque chose la veille au soir, lui fait retrouver l'objet par ses questions. De là, il a l'idée d'improviser un ensemble de recommandations pour améliorer les techniques d'interrogatoires de la police (Geiselman 1984, Geiselman, Fisher et al. 1986, Fisher and Geiselman 1992) et développe « l'entretien cognitif », qui s'est plutôt répandu (y compris en France) dans les milieux de la police et de la justice, avec un exemple d'utilisation dans le domaine éducatif (Perraudau and Pagoni 2010).

Il me faudra revenir sur ce thème de l'aide à la remémoration. En particulier, pour montrer la cohérence entre les techniques que nous développons et les hypothèses théoriques qui les sous-tendent. J'aimerais avec ce premier article avoir pu ouvrir le panorama de la question de la mémoire, et tout particulièrement des rapports avec la psychologie expérimentale de la mémoire, ou comme on dirait plus volontiers maintenant avec la psychologie cognitive de la mémoire. Il me semble que l'argument essentiel repose sur la différence entre enregistrer les performances spontanées et aider à la remémoration en dépassant les limites de ces performances. J'aimerais ouvrir à la discussion avec ce premier article.

Ancillotti, J.-P. and M. Morel (1994). A la recherche de la solution perdue. Paris GREX, Collection Protocole n° 4.

Cohen, G. (1989). Memory in the real world. USA, Lawrence Erlbaum.

Cohen, G. and M. A. Conway (2007). Memory in the real world, Psychology Press.

Conway, M. A. (1990). Autobiographical memory : an introduction. Milton Keynes England ; Philadelphia, Open University Press.

- Davies, G. and D. B. Wright (2010). Current issues in applied memory research. New York, NY, Psychology Press.
- Fisher, R. P. and R. E. Geiselman (1992). Memory-enhancing techniques for investigative interviewing: The cognitive interview, Charles C Thomas, Publisher.
- Geiselman, R. E. (1984). "Enhancement of eyewitness memory: An empirical evaluation of the cognitive interview." Journal of Police Science & Administration.
- Geiselman, R. E., et al. (1986). "Enhancement of eyewitness memory with the cognitive interview." The American journal of psychology: 385-401.
- Gusdorf, G. (1951). Mémoire et personne(2). Paris, PUF.
- Herrmann, D. J. (1996). Basic and applied memory research. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Koriat, A. and M. Goldsmith (1994). "Memory in naturalistic and laboratory contexts: distinguishing the accuracy-oriented and quantity-oriented approaches to memory assessment." Journal of Experimental Psychology: General **123**(3): 297.
- Moguillansky, C. V., et al. (2013). "Exploring the subjective experience of the "rubber hand" illusion." Frontiers in human neuroscience **7**.
- Neisser, U. (1982). Memory observed Remembering in natural contexts. New York, Freeman and Company.
- Neisser, U. and E. Winograd (1988). Remembering reconsidered : ecological and traditional approaches to the study of memory. Cambridge England ; New York, Cambridge University Press.
- Nicolas, S. (1992). "Hermann Ebbinghaus et l'étude expérimentale de la mémoire humaine." L'année psychologique **92**(4): 527-544.
- Nisbett, R. E. and T. D. Wilson (1977). "Telling more than we can know : verbal reports on mental processes." Psychological review **84**(3): 231-259.
- Perraudau, M. and M. Pagoni (2010). L'entretien cognitif à visée d'apprentissage, ENS Editions.
- Petitmengin, C., et al. (2013). "A gap in Nisbett and Wilson's findings? A first-person access to our cognitive processes." Conscious Cogn **22**(2): 654-669.
- Rubin, D. C. (1986). Autobiographical memory. Cambridge Cambridgeshire ; New York, Cambridge University Press.
- Rubin, D. C. (1996). Remembering our past : studies in autobiographical memory. Cambridge ; New York, NY, USA, Cambridge University Press.
- Schacter, D. and E. Tulving, Eds. (1996). Systèmes de mémoire chez l'animal et chez l'homme. Marseille, Solal, éditeurs.
- Tulving, E. (1983). Elements of episodic memory. Oxford Oxfordshire New York, Clarendon Press ; Oxford University Press.
- Tulving, E. (2009). "J'ai révélé "la mémoire épisodique"." La Recherche(432): 88.
- Tulving, E., et al. (1972). Organization of memory. New York,, Academic Press.
- Vermersch, P. (1996). "Pour une psycho-phénoménologie : esquisse d'un cadre méthodologique général." Expliciter **13**(1-11).
- Vermersch, P. (1996). "Problèmes de validation des analyses psycho-phénoménologiques." Expliciter(14): 1-12.
- Vermersch, P. (2014). "L'entretien d'explicitation et la mémoire passive, surprises, découvertes, émerveillement." Expliciter(102): 41-47.
- Vermersch, P. (2014). Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. Première, deuxième, troisième personne. N. Depraz. Bucarest, Zetabooks: 195-233.
- Zimmer, H. D. (2001). Memory for action : a distinct form of episodic memory? New York, Oxford University Press.

Commentaire de commentaires ...
Pierre Vermersch

De nombreuses discussions téléphoniques, m'ont données l'occasion de discuter de la distinction entre une posture d'analyse de protocole et une posture de commentaire de protocole, à la suite de notre article du n° 105.

En particulier, quand c'est le A qui commente son propre protocole, ses propres dires enregistrés. Il y a là une posture extraordinairement fructueuse pour aller encore plus loin dans l'explicitation du vécu. A peut repérer facilement les limites, les insuffisances, le manque de clarté de ce qu'il a dit en réponse à une relance de B. Il peut aussi développer de façon beaucoup plus ample la signification de ce qu'il dit par rapport à ce qu'il pensait en répondant. Il peut corriger l'interprétation que B a fait de sa réponse, telle que la relance suivante la fait apparaître.

Dans le commentaire au fil du protocole, A se découvre, bien au-delà de ce dont il était réflexivement conscient au moment de l'entretien d'explicitation. La lecture, relecture, re-re lecture etc. le conduit à une décentration, une intelligence fine de sa propre expérience, dont il peut alors informer les autres et soi-même. S'il dispose de catégories de repérage du contenu de ce qu'il dit (par exemple, des niveaux de description) il peut souligner que contrairement aux apparences, tel passage de sa réponse n'est encore que du N3 émergent, alors que sans son commentaire on aurait pu l'interpréter autrement.

Le commentaire de protocole peut paraître modeste dans son ambition, mais je crois qu'il est un outil extraordinaire pour mobiliser toutes nos compétences expertes acquises au fil des années de pratique, pour éclairer encore plus finement l'explicitation des vécus dans une perspective de recherche sur l'explicitation elle-même.

Qu'en pensez-vous ?

Ne faudrait-il pas lors de la prochaine université d'été privilégier de choisir des A experts, qui pourraient ensuite assurer le commentaire de leur propre vécu d'explicitation ? Bien sûr, il y faut du temps. Mais le travail de commentaire peut se faire par petites étapes, par réitérations répétées, sans obligation d'avoir d'abord à surplomber tout le protocole afin de l'analyser.

Nouvelles ressources ???

S o m m a i r e n° 106

1-15 Exploration d'un moment de cafouillis : quand les techniques se conjuguent pour expliciter un sentiment intellectuel. Sandra Nogry et Armelle Balas Chanel.

16-17 Post face : quelques questions et hypothèses liées aux effets des niveaux de description. Pierre Vermersch

18 - 26. Faire de la recherche et de la recherche-création en première personne. Sylvie Morais.

27- 37 Vers une éthique de la réception. Responsabilité du lecteur, responsabilité de l'écrivain. Mireille Snoeckx.

38-43 L'entretien d'explicitation et la mémoire. Pierre Vermersch.

44 Commentaire de commentaires. P. Vermersch

S é m i n a i r e

Vendredi 27 mars 2015

de 10 h à 17h 30

FIAP Jean Monnet

30 rue Cabanis 75014

Journée de pratique

Samedi 28 mars 2015

de 9 h 30 à 17 h

1 rue Cabanis, Centre hospitalier Saint Anne, salle C1 rez de chaussée du pavillon C à l'IFCS

A g e n d a

2 7 & 2 8 m a r s 2 0 1 5

1 2 & 1 3 j u i n 2 0 1 5

* * * * *

E x p l i c i t e r

Journal du GREX2

Groupe de Recherche sur l'Explicitation 2

Association loi de 1901

9 rue Saint Amand

7 5 0 1 5 Paris

0 1 4 3 7 9 4 7 0 5

w w w . g r e x 2 . c o m

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256